

Análise Independente da Educação Inclusiva e dos Primeiros Anos

Dezembro 2021

On behalf of the
Government of Jersey

nasen
International



Preâmbulo



A prioridade da inclusão nunca foi tão importante. A pandemia global aumentou a necessidade de fomentar sociedades mais resilientes e iguais. Reexaminar o futuro da educação, numa altura em que a desigualdade e a fragilidade social estão a aumentar, reforça o apelo à educação inclusiva.

A inclusão na educação refere-se a garantir que cada estudante se sinta valorizado e respeitado, bem como desenvolvendo um forte sentido de pertença. O termo sublinha que todos os alunos têm acesso equitativo e participam plenamente em experiências de aprendizagem, e são capazes de demonstrar a sua capacidade de atingir o seu pleno potencial, social e academicamente. Contudo, vivemos num mundo onde muitos obstáculos se opõem a este objetivo; as crianças e os jovens continuam a ser excluídos devido à discriminação, aos preconceitos relativos às suas necessidades específicas, e ao isolamento. Independentemente das nossas diferenças, os princípios de inclusão são essencialmente os mesmos.

Como resultado, a conceção dos sistemas educativos é crucial. Os países podem seleccionar quais os fatores a considerar ao determinar se o seu sistema educativo é ou não inclusivo. Ao encomendar esta Análise Independente da Educação Inclusiva e dos Primeiros Anos (Independent Review of Inclusive Education and Early Years), o Governo de Jersey ilustra o seu desejo de um escrutínio à escala do sistema, um compromisso de abordar a agenda da inclusão e a vontade de enfrentar os desafios de frente.

Esta Análise identifica oportunidades para o Governo de Jersey assegurar que a sua visão de „Colocar as Crianças em Primeiro Lugar” seja concretizada. As conclusões e recomendações da Análise fornecem um caminho claro para as crianças e jovens, tradicionalmente marginalizados, experimentarem a noção essencial de inclusão de uma forma significativa e duradoura.

Foi evidente para a equipa da Análise que existe uma vontade coletiva palpável de cultivar e estabelecer uma cultura inclusiva de Jersey. Instamos o Governo de Jersey a aproveitar este impulso e a abraçar a oportunidade de desenvolver ainda mais a notável capacidade, base de conhecimentos e perícia dentro do sistema, a fim de liderar, progredir, realizar e sustentar a visão de Jersey de um sistema educativo inclusivo de classe mundial.



Annamarie Hassall

Annamarie Hassall MBE

CEO | nasen



Kamal Bodhanker

Kamal Bodhanker

Head of International Development | nasen

Conteúdos

LISTA DE FIGURAS	4
RESUMO EXECUTIVO	5
EQUIPA DO PROJETO	11
AGRADECIMENTOS	12
ACRÓNIMOS	13
1: ANTECEDENTES	15
2: EDUCAÇÃO INCLUSIVA	20
3: O QUE ENTENDEMOS - VISÃO E DESAFIO	26
4: O QUE LEMOS - LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS E SISTEMAS	33
i. Legislação	33
ii. Políticas	35
iii. Sistemas	42
iv. Governação	45
v. Monitorização, Garantia de Qualidade e Responsabilização	47
vi. Identificação precoce de necessidade	50
vii. Processos de recomendações, avaliação e admissões	52
viii. Uma Abordagem Interdisciplinar	54
ix. Abordagens à Capacitação	55
5: O QUE TEMOS VISTO - PRÁTICAS NAS ESCOLAS E ESTABELECIMENTOS	56
i. Práticas inclusivas existentes e necessidades futuras	56
ii. Aspetos da prática inclusiva nas escolas e estabelecimentos	60
6: O QUE OUVIMOS?	78
i. O que significa a inclusão?	78
ii. O que é bom em Jersey que tenha um impacto positivo na educação inclusiva?	80
iii. O que é mau em Jersey que tenha um impacto negativo na educação inclusiva?	81
iv. Cultura	83
v. Financiamento da educação inclusiva	85
7: QUAL É O IMPACTO?	87
i. Identificação	87
ii. Jersey Premium	91
iii. Exclusões	92
8: CUSTOS E BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO	94
9: APRENDENDO ENTRE NÓS, APRENDENDO COM OUTROS	101
i. aprendizagem entre nós: alguns instantâneos da prática inclusiva em Jersey	101
ii. Aprender com os outros - alguns exemplos internacionais	110
10: O QUE ACONTECE A SEGUIR?	119
NOTA FINAL	128
ANEXOS	129
Anexo 1. Referências	129
Anexo 2. Metodologia	131
Anexo 3. Ética Da Análise	135
Anexo 4. Informação Para Os Participantes: Exemplos Indicativos	136
Anexo 5. Instrumentos De Recolha De Dados (Exemplos Indicativos) I. Inquérito	140
Anexo 6. Notas De Resumo Sobre Conjuntos De Dados	143
Anexo 7. Resumo Das Reuniões/Discussões	145

Lista de Figuras

Figura 1: Abordagem à recolha de provas	18
Figura 2: Características das comunidades inclusivas	23/24
Figura 3: O Contínuo	24
Figura 4: 2020/21 N° de EAL, JP, SEN em Escolas do Governo/ 2020/2021 % de EAL, JP, SEN em Escolas do Governo	87
Figura 5: Crianças e jovens em idade escolar com SEN Necessidades Educativas Especiais primárias nas escolas governamentais de Jersey	88
Figura 6: Número de CYP com Apoio SEN e RON 2017-2020 (fonte: Dados do Governo de Jersey)	88
Figura 7: Identificação de Necessidades Primárias para as CYP com Apoio SEN de 2018 a 2021	89
Figura 8: Identificação de Necessidades Primárias para as CYP com RONS de 2018 a 2021	89
Figura 9: Percentagem de crianças e jovens com Jersey Premium por fase escolar 2020-21	91
Figura 10: Exclusões SEN em Jersey (fonte: Dados da Análise de Inclusão 2021, Governo de Jersey)	92
Figura 11: Percentagem de CYP do Ano 2 que alcançam 2 aprovações por Primeira Língua	95
Figura 12: Percentagem de CYP do Ano 2 que alcançam 2 aprovações por Jersey Premium	96
Figura 13: Percentagem de CYP do Ano 2 que alcançam 2 aprovações por SEN	96
Figura 14: Percentagem de alunos que atingem cinco ou mais aprovações padrão (4/C+) incluindo inglês e matemática por SEN; 2017-2019	96
Figura 15: Processo de Mudança Inclusiva	121
Figura 16: Proposta de Implementação da Análise	125
Figura 17: Recomendações ligadas ao processo de mudança proposto e Contínuo	126/127

RESUMO EXECUTIVO

Durante 2021, a *National Association for Special Educational Needs* (Associação Nacional para Necessidades Educativas Especiais) (nasen) empreendeu uma Análise Independente da Educação Inclusiva em nome do Governo de Jersey (GoJ). Embora a educação inclusiva possa ser ampla na sua interpretação, o foco desta análise foi a forma como as escolas, os estabelecimentos e os serviços de apoio contribuem para, ou são barreiras para, a inclusão a nível do sistema. Um leque diversificado de partes interessadas foi envolvido ao longo da análise, incluindo crianças e jovens (CYP) e as suas famílias.

A base de dados recolhida durante o processo de análise levou a equipa de análise a concluir que embora exista alguma prática inclusiva exemplar em áreas específicas do sistema educativo, isto ainda não está a acontecer de forma consistente porque não é suficientemente reforçada a um nível estratégico, sistémico e sistemático. Isto inclui a priorização da realização da inclusão, a atribuição de recursos, as políticas e processos subjacentes.

A equipa de análise identificou que a abordagem prevalecente na educação em Jersey se baseia atualmente na separação da provisão, de modo a alinhar-se com as necessidades de diferentes grupos de crianças e jovens. Embora esta abordagem seja, sem dúvida, sustentada por boas intenções, pode ser uma barreira estrutural à consecução de uma educação inclusiva.

A análise descreve um contínuo de inclusão que avança da provisão segregada para a inclusão parcial, para a inclusão sistémica e finalmente para a inclusão total. Além disso, a análise faz 50 Recomendações em 23 áreas que podem apoiar Jersey a avançar ao longo deste contínuo de inclusão. Contudo, a equipa de análise deixou de dar prioridade ou de ponderá-las, uma vez que isto dependerá (a) de onde Jersey gostaria que o seu sistema educativo chegasse, e (b) da rapidez com que gostaria de lá chegar. Por outro lado, na secção final do Relatório, propusemos formas de associar as Recomendações às fases do modelo que estamos a sugerir para o desenvolvimento da educação inclusiva em Jersey.

Tendo encomendado esta análise, o GoJ demonstrou claramente o seu empenho em desenvolver a educação inclusiva em Jersey. O passo seguinte é que o GoJ aplique o

roteiro de implementação da inclusão previsto neste relatório para realizar a sua abordagem escolhida relativa à inclusão. A implementação de mudanças desta escala no contexto de Jersey apresentará inevitavelmente desafios significativos, pelo que será importante recordar o princípio primordial de que um sistema de educação inclusiva beneficia não apenas aqueles que são marginalizados, mas todas as crianças e jovens.

» Um resumo das 50 Recomendações é apresentado abaixo.

Visão e Desafio na Educação Inclusiva

Recomendação 1. O GoJ deve definir claramente a educação inclusiva de uma forma que seja acessível e compreensível para todos os residentes de Jersey.

Recomendação 2. O GoJ e todos os interessados devem decidir o tipo de educação inclusiva a que Jersey aspira. Uma interpretação flexível, baseada no 'Contínuo' sugerido nesta Análise, pode ser utilizada para progredir no sentido de uma abordagem reforçada e sustentável para a educação inclusiva, com uma declaração de visão associada.

Recomendação 3. Deve ser feita uma nomeação a nível ministerial para defender a educação inclusiva em Jersey.

Recomendação 4. Deve ser elaborado um plano de ação a curto prazo (1-2 anos) para abordar as barreiras imediatas à inclusão e lançar as bases para uma abordagem comum e abrangente da educação inclusiva em Jersey. Isto deverá ligar-se a um plano a médio prazo (3-5 anos) e a uma visão de 10 anos para a inclusão. Estas intenções devem ser publicadas como um *"Roteiro de Implementação da Inclusão"*, com marcos de referência para a sua concretização e indicadores chave de desempenho que se ligam à mudança real na vida das CYP.

Recomendação 5. Deve ser desenvolvido um quadro comum para a prática inclusiva em colaboração com escolas e ambientes. Este deve basear-se no modelo de inclusão decidido pelo GoJ e por todas as partes interessadas. Deverá ser financiado a um nível apropriado e com apoio em formação para melhorar o nível de qualificação de todos os profissionais. O quadro deve ser revisto regularmente como parte do processo de Análise Escolar de Jersey.

Recomendação 6. Deve ser concebida uma estratégia a longo prazo para a saúde mental e o bem-estar, para consolidar os modelos de boas práticas existentes em Jersey e internacionalmente e para desafiar a cultura negativa existente em torno do comportamento e do tratamento das questões comportamentais que as CYP apresentam. A intenção deveria ser a de criar uma visão para Jersey como líder mundial na provisão de SEMH para as suas CYP, incluindo a compensação do impacto negativo da pandemia de Covid-19 no bem-estar.

Legislação

Recomendação 7. A Lei da Educação (Jersey) (1999) deve ser revista para considerar incorporar uma referência explícita ao compromisso do GoJ com a educação e inclusão social.

Recomendação 8. A legislação sobre discriminação deve ser revista para garantir um maior alinhamento com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em estabelecimentos de educação, assistência social e saúde.

Recomendação 9. Deve ser estabelecida uma Carta de Inclusão de Jersey, incorporando as Recomendações contidas na presente Análise Independente.

Política

Recomendação 10. O GoJ deve rever e atualizar as principais políticas relacionadas com a Educação, Saúde e Assistência Social para garantir que a sua própria declaração de visão para a inclusão seja visível. Um grupo de "tarefa e conclusão" no âmbito do CYPES, em estreita ligação com o Departamento de Saúde e Serviços Comunitários deve levar a cabo este trabalho.

Recomendação 11. Uma avaliação e revisão estratégica do papel do Terceiro Setor na educação inclusiva deve ser realizada e um modelo de financiamento refinado deve ser implementado como resultado.

Recomendação 12. As políticas e práticas desenvolvidas por Jersey relativas ao Comportamento, SEMH e Exclusões Escolares das CYP devem ser analisadas e revistas. Devem ser implementadas eficazmente e responsabilizar as escolas e os estabelecimentos de ensino pelos resultados alcançados em termos de uma série de medidas, tais como número de exclusões, assiduidade e bem estar dos funcionários e das CYP.

Recomendação 13. Deve ser considerada a faixa etária de acesso à provisão educacional e, subsequentemente, os serviços do GoJ que daí resultam. A faixa etária para a provisão de acesso deve estender-se de 0-25 anos, com a transição de criança para adulto a fazer parte de um plano a nível de Jersey para a aprendizagem e apoio ao longo da vida.

Estrutura Escolar

Recomendação 14. A comunidade de Jersey como um todo deve ser convidada a expressar a sua preferência relativamente à seleção de escolas, incluindo 14+ e a futura estrutura do Ensino Secundário

Recomendação 15. Deve ser desenvolvido, experimentado e avaliado antes da sua introdução nas escolas e nos locais de ensino um quadro à escala de Jersey para apoiar experiências de transição de alta qualidade entre fases e locais para todas as CYP. Isto deve incluir o recrutamento de um Diretor de Transição no âmbito do CYPES.

Governança

Recomendação 16. A posição dos pais e prestadores de cuidados deve ser reforçada e reconhecida como parceiros iguais no desenvolvimento da educação inclusiva. Deve ser estabelecida uma estrutura comum para assegurar que as vozes das CYP e as dos seus pais/cuidadores ou defensores sejam ouvidas.

Recomendação 17. Deve haver um reconhecimento claro e explícito de que a educação inclusiva é uma consideração de todo o sistema, de todo o serviço, de toda a escola/estabelecimento. Todas as escolas/estabelecimentos, independentemente do seu estatuto, devem adotar o quadro comum para a sua realização.

Recomendação 18. Deve ser considerado o financiamento de uma atividade piloto liderada por pares para explorar o potencial de um quadro inovador de coconstrução/coprodução para Jersey.

Recomendação 19. Considerar a reincorporação da Equipa de Inclusão dos Primeiros Anos (EYIT) na Equipa de Inclusão, para maximizar o valor das práticas partilhadas dos Primeiros Anos, para promover o pensamento conjunto e para apoiar as CYP na sua transição através das escolas e estabelecimentos.

Monitorização, Garantia de Qualidade e Responsabilização

Recomendação 20. Os procedimentos para a circulação dentro do ano entre escolas e estabelecimentos deveriam ser mais rigorosamente regulamentados e documentados.

Recomendação 21. Deve ser estabelecido um programa de ação contínuo para desenvolver uma maior inclusão das CYP e famílias bilingues portuguesas, polacas, indianas e outras.

Recomendação 22. Deve ser dada maior ênfase à aplicação do Código de Prática SEN no âmbito do Quadro de Análise Escolar de Jersey, incluindo o aumento do envolvimento da Equipa de Inclusão CYPES no processo

Identificação Precoce de Necessidade

Recomendação 23. Os critérios para estabelecer um Registo de Necessidades (RON) para as CYP requerem clarificação e maior transparência.

Recomendação 24. Deve ser introduzido um procedimento de identificação precoce reconhecido, comum em todos os contextos, para assegurar que são identificadas todas as crianças em idade pré-escolar em risco de se depararem com barreiras na aprendizagem.

Recomendações, Avaliação e Admissões

Recomendação 25. Deve ser criado um fundo a curto prazo para reduzir significativamente ou eliminar um atraso nas avaliações e permitir a sua colocação em provisões apropriadas.

Desenvolver uma Abordagem Interdisciplinar

Recomendação 26. O mandato das equipas SEND e de Inclusão deve ser alargado. O seu trabalho deve enfatizar um maior apoio aos procedimentos RON, apoiar SENCO na entrega, avaliação e análise de todos os RON, e a participação processo de Análise Escolar de Jersey.

Recomendação 27. Os serviços interdisciplinares para escolas e ambientes devem ser revistos para racionalizar e reduzir o tempo de acesso aos serviços.

Capacitação

Recomendação 28. Deve ser considerada a nomeação de um Diretor de Formação para apoiar a coordenação e a execução de um programa de CPD para todo o pessoal (incluindo CYPES, líderes escolares e todos os professores, assistentes pedagógicos e outros) nas escolas, estabelecimentos e serviços. A ênfase deve ser colocada em abordagens de toda a escola/estabelecimento e comunidade de prática.

Diversidade em Currículo e Ensino

Recomendação 29. As escolas e os estabelecimentos devem ser encorajados a trabalhar em colaboração como comunidades de prática profissional partilhada; apoio e incentivos apropriados devem ser disponibilizados a partir de um orçamento central.

Recomendação 30. Os currículos nas escolas e nos estabelecimentos de ensino devem refletir mais adequadamente o património cultural e as preferências dos alunos das diversas comunidades escolares. A consideração destas questões deve ser parte integrante da próxima Revisão Curricular

Ensino de Qualidade Primeiro

Recomendação 31. Devem ser feitos esforços contínuos para aumentar as expectativas e aspirações para as CLA e as CYP social e economicamente desfavorecidas através da aplicação sistemática do ensino de Qualidade Primeiro apoiado por formação e intercâmbio profissional.

Grupos de Estimulação

Recomendação 32. As abordagens baseadas na estimulação e informadas por trauma devem ser expandidas para mais escolas e estabelecimentos em Jersey, utilizando modelos de excelência existentes e "campeões" locais.

Intervenções Direcionadas

Recomendação 33. A exclusão da aprendizagem, independentemente da forma que assuma (fixa e permanente, interna e externa), deve ser sujeita a um protocolo de Jersey acordado em comum e a uma revisão externa periódica, informada por exemplos de melhores práticas.

EOTAS

Recomendação 34. O quadro para a educação doméstica deve ser revisto regularmente, para assegurar que incorpora as melhores práticas emergentes, incluindo a aprendizagem flexível e combinada

Recomendação 35. Os planos recentemente desenvolvidos por Jersey para uma escola virtual devem ser consolidados e a sua estrutura de pessoal confirmada.

Instalações de Inclusão Fora e Dentro da Escola

Recomendação 36. Todas as provisões alternativas (AP) devem ser revistas para assegurar que satisfazem as necessidades contínuas e emergentes de cada CYP em Jersey e são consistentes com outras Recomendações feitas relativamente à prática inclusiva. Isto deve incluir (a) a incorporação do princípio de maior flexibilidade de movimento entre as escolas regulares e os estabelecimentos especializados (b) alojamento novo e propositadamente construído, incluindo um ARC (c) não colocalização com os estabelecimentos de Justiça Juvenil (c) currículo personalizado e (d) apoio/profissional adequado para o pessoal

Planeamento de Percursos

Recomendação 37. O percurso da carreira dos TA e ELSA deve ser formalizado. Isto deve incluir o estabelecimento do seu estatuto de residência e abordar a natureza temporária dos contratos de trabalho, dada a sua importância numa agenda de inclusão emergente. O CYPES deveria explorar medidas para assegurar uma maior continuidade na atribuição de Psicólogos Educacionais e Assistentes Sociais às CYP vulneráveis, em consulta com os diretores do departamento relevante do GoJ.

Implantação de recursos CYPES

Recomendação 38. Os resultados e lições aprendidas com o modelo de apoio e responsabilização do Jersey Premium devem ser revistos e alargados a outras áreas de política e prática de educação inclusiva, tais como saúde mental, bem-estar e EAL.

Capacitação

Recomendação 39. Os profissionais, incluindo os que realizam o Programa de Professores Graduados de Jersey, bem como os Professores Recentemente Qualificados, devem ser formados ou induzidos a compreender e refletir a diversidade em todas as suas formas no seu trabalho com as CYP em todas as escolas e estabelecimentos. É vital que todos os contextos sociais, culturas e línguas sejam valorizados, e que sejam feitas acomodações para eles no âmbito da aprendizagem e do ensino.

Recomendação 40. Deve ser realizada regularmente uma auditoria dos conhecimentos externos disponíveis em Educação, Saúde e Assistência Social, a fim de identificar as formas mais eficazes de prestar aconselhamento concreto, modelização e apoio aos líderes escolares, professores e TA, educadores domésticos e outros. Diálogo estruturado com colegas seniores de Saúde e Assistência Social para otimizar os contributos interdisciplinares para os RON.

Recomendação 41. Os recursos de inclusão, baseados numa intervenção alvo acordada, num conjunto planeado de resultados e nos indicadores de impacto associados, devem ser atribuídos atempadamente pelo CYPES, de modo que os atrasos na receção do apoio experimentado pelas escolas e estabelecimentos sejam significativamente reduzidos.

Recomendação 42. Todos os SENCO devem fazer parte de equipas de liderança sénior em escolas e ambientes e ter tempo dedicado a esta função. As escolas e os estabelecimentos devem ser dotados de recursos que permitam ao SENCOS concentrar-se na estratégia e no apoio: nas escolas maiores, só devem ser utilizados numa função de ensino direto a curto prazo e quando não existem alternativas.

Celebrando a excelência e o sucesso

Recomendação 43. Deve ser dada maior oportunidade às escolas, locais e serviços para celebrarem publicamente os resultados e a excelência da sua prática relacionados com a educação inclusiva.

Cultura e Identidade Pública em matéria de Educação Inclusiva

Recomendação 44. Devem ser desenvolvidas estratégias de sensibilização e de apoio a grupos marginalizados que muitas vezes podem ser invisíveis dentro do sistema escolar, incluindo os jovens prestadores de cuidados e os que cuidam das CYP. Isto pode incluir sensibilização e formação para aqueles que trabalham com eles.

Recomendação 45. Deve ser considerada a prestação de apoio para assegurar o bem-estar e a saúde mental de todos os profissionais da educação e, em particular, daqueles que trabalham com as CYP mais vulneráveis de Jersey.

Recomendação 46. Devem ser consideradas e introduzidas medidas de apoio às escolas e aos estabelecimentos na construção de relações mais eficazes com pais, prestadores de cuidados e famílias das CYP marginalizadas, incluindo a coprodução e a coconstrução.

Impacto das Intervenções Educativas

Recomendação 47. Devem ser envidados mais esforços no sentido de identificar uma solução digital que permita a recolha e análise eficiente de dados de entrada/saída ligados à utilização de fundos. Isto sustenta a tomada de decisões e a responsabilização relativamente à utilização de fundos para a educação inclusiva.

Recomendação 48. Deve ser dada maior ênfase, transparência, à forma como as escolas e os estabelecimentos utilizam os recursos do CYPES, para demonstrar o impacto do financiamento nos alunos marginalizados. O JSRFFF existente proporciona um processo através do qual isto pode acontecer. A verificação e validação externas regulares da qualidade é fortemente encorajada.

Custos e Benefícios da Inclusão

Recomendação 49. O modelo de financiamento para apoiar todas as CYP deve ser redesenhado e financiado através de um método aberto e transparente de atribuição de fundos, em conformidade com um modelo acordado. Isto deve incluir a consideração de que o financiamento deve ser direcionado para seguir as CYP até um nível acordado.

Recomendação 50. Os diretores de escola deveriam ter mais autonomia na forma como o seu orçamento é gasto, em colaboração com os funcionários do GoJ e com o reconhecimento de que deve ser dada prioridade à implementação de abordagens inclusivas. Neste contexto, deve ser considerada a previsão de ciclos orçamentais de 3 anos para as escolas para permitir um apoio mais estratégico a novas iniciativas de inclusão.

Equipa Do Projeto

Professor Philip Garner

(Diretor do Projeto) - College of Business, Arts and Social Sciences, Brunel University, London

Kamal Bodhanker

(Promotor do Projeto NASEN) - Diretor de Desenvolvimento Internacional da NASEN.

Adam Boddison

Diretor Executivo da NASEN (até setembro de 2021).

Annamarie Hassall

CEO since October 2021

Jackie Ross

Diretora de Serviço Interina para a Inclusão / SEND e Consultora Educacional

Malcolm Reeve

Líder Nacional de Educação e Líder Nacional SEND com toda a Escola SEND

Sue Allingham

Consultora, Autora e Formadora Independente de Primeiros Anos

Yola Jacobsen

Gestora, CPD Transform na Natspec

Margaret Mulholland

Especialista em SEN e Inclusão na Associação de Líderes de Escolas e Faculdades, e Diretora de Projeto SEND de Toda a Escola na NASEN

Denise Yates MBE

Diretora Não-Executiva da NISAI Education Trust Ltd

Jon Gibson

Atualmente apoia estabelecimentos em todo o país através de trabalho de consultoria

Adrian Sladdin

CEO da Seventh Wave Corporate Training

Dr Sue Soan

Professora Principal, Universidade Canterbury Christ Church e Curadora na NASEN

Claudia Lace

(Gestora de Projeto NASEN)

Agradecimentos

Agradecemos a todos os residentes de Jersey que se empenharam no nosso trabalho ao longo deste projeto. Reconhecemos e valorizamos os contributos de diversas fontes, de profissionais de escolas e ambientes, grupos educacionais e comunitários, pais, prestadores de cuidados e outros. A sua contribuição ajudou na tarefa de lançar uma luz vital sobre diversos aspetos do sistema educativo de Jersey e a sua relevância e relação com a prática inclusiva. Estes participantes deram generosamente o seu tempo, tornando simples a tarefa de gerar dados.

Os agradecimentos são também extensivos aos colegas do Department of Children, Young People Education Services (Departamento das Crianças, Serviços de Educação de Jovens), que têm apoiado a nossa busca de gerar provas validadas de forma independente, mantendo ao mesmo tempo a credibilidade das nossas conclusões. Entre outros, gostaríamos especialmente de estender a nossa gratidão ao pequeno grupo de profissionais que analisaram as provas recolhidas e fizeram comentários úteis sobre o projeto inicial do relatório final do projeto.

Jane Lancaster-Adlam (GoJ), Keith Posner (GoJ), Seán O'Regan (GoJ), Jonathan Williams (GoJ) - trabalharam em estreita colaboração com a equipa do projeto para fornecer um feedback contínuo e respostas às nossas questões. O seu apoio tem sido inestimável. Também do GoJ, Suzie Philips (GoJ) prestou-nos assistência vital no tratamento das nossas muitas questões de dados, enquanto Dorian Clayton atuou como principal fonte de assistência administrativa e coordenou as nossas reuniões com as partes interessadas. Estamos igualmente conscientes de que muitos outros envolvidos em vários departamentos governamentais em Jersey ajudaram a permitir que o nosso trabalho se materializasse. Agradecemos a todos.

A Nasen tem procurado contributos de vários membros da comunidade profissional e académica na definição de pontos de vista internacionais contemporâneos, tanto no que diz respeito à educação inclusiva como ao processo de mudança nos ambientes educacionais. É particularmente reconhecida a contribuição da Professora Fiona Forbes na ConfigurEd/ LaTrobe University, Austrália, a este respeito. Finalmente, Yumy Zhao forneceu contributos essenciais como assistente de investigação, especialmente na fase de análise dos dados.

Membros do Grupo de Referência de Peritos

- » Margaret Mulholland – Diretora do Projeto EEF para a Nasen
- » Marc Rowland – Conselheiro Pupil Premium na Unity Trust
- » Cris Lakeman Every Child our Future - CEO de Every Child Our Futures
- » Kate Wyatt – Mãe de Jersey e Membro do Comité do Fórum de Pais e Responsáveis de Jersey

Acrónimos

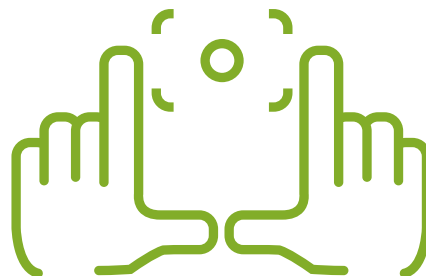
AEN	Necessidades Educativas Adicionais
ADHD	Distúrbio de Défice de Atenção e Hiperatividade
ARC	Centro de Recursos Adicionais
A&SC	Autismo e comunicação social
ASD	Condições do Espetro do Autismo
CPD	Formação Profissional Contínua
CSP	Política Estratégica Comum
CYP	Crianças e Jovens
CYPES	Departamento da Criança, do Jovem, da Educação e das Competências
ELSA	Assistente de Apoio à Alfabetização Emocional
EOTAS	Outra Educação Que não a Escola
EP	Psicologia da Educação
EPS	Serviço de Psicologia da Educação
EWO	Técnico de Bem-Estar Educativo
EY	Primeiros Anos
EYIT	Equipa de Inclusão dos Primeiros Anos
FE	Educação Posterior
GoJ	Governo de Jersey
HE	Ensino Superior
HLP	Potencial de Aprendizagem Superior
IEP	Plano Individual de Educação
JCCT	Jersey Child Care Trust
JP	Jersey Premium
JSRFFF	Quadro de Análise das Escolas de Jersey

LAC	Cuidados com a(s) Criança(s) - por vezes referida(s) como Criança Cuidada (CLA)
LGBTQ+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgéneros, Queer (ou indeciso) mais outros
LSA	Assistente de Apoio à Aprendizagem
MAGT	Os Mais Capazes Dotados e Talentosos
MASH	Polo de Salvaguarda Multiagência
MLL	Alunos Multilingues
Nasen	Associação Nacional para Necessidades Educativas Especiais
PE	Educação Física
PSHE	Educação Pessoal, Social e de Saúde
PEP	Plano Pessoal de Educação
QA	Garantia de Qualidade
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
QFT	Ensino de Qualidade Primeiro
RON	Registo de Necessidades
SEMH	Saúde Social, Emocional e Mental
SEMHit	Equipa de Inclusão de Saúde Social, Emocional e Mental
SENCO	Coordenador de Necessidades Educativas Especiais
SEND	Necessidades Educativas Especiais e/ou Deficiências
SLA	Acordo de Nível de Serviço
SLT	Equipa de Gestão Sénior
TA	Assistente Pedagógico
ONU	Nações Unidas
UNCRC	Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança
UNCRPD	Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
UNESCO	A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
VET	Educação e Formação Profissional

1. Antecedentes

Zakres

O Governo de Jersey (GoJ) indicou na sua *Common Strategic Policy* (Política Estratégica Comum) (CSP) que um dos seus principais objetivos estratégicos é „colocar as crianças em primeiro lugar”. Esta intenção é central para o *Children and Young People’s Plan* (Plano da Criança e do Jovem) 2019-23 que aborda os resultados educacionais, sociais e de saúde para as crianças e jovens de Jersey (CYP). É essencial para o seu bem-estar e é parte integrante do conceito e prática da educação inclusiva. Isto é representado por uma crença fundamental na igualdade de acesso e participação universal em atividades de aprendizagem para todas as CYP, para que possam alcançar o seu pleno potencial, social e académico. Muitas jurisdições internacionais consideram agora o desenvolvimento da educação inclusiva como um indicador de excelência. O serviço educativo de Jersey é fulcral para o fazer, para assegurar que o seu sistema educativo esteja entre os melhores do mundo (UNESCO, 2020).



“Colocar as crianças em primeiro lugar” exige que o direito a experiências de aprendizagem de primeira classe seja alargado a todas as CYP. Uma base essencial para tal é a criação de uma cultura progressista que imbui práticas inclusivas nas escolas e serviços, respondendo de forma flexível às necessidades em mudança das CYP. Os benefícios de alcançar este objetivo vão muito além da própria educação. O bem-estar económico, social e cultural será melhorado quando as necessidades de todas as CYP de Jersey forem reconhecidas e atendidas. Existem agora provas credíveis de investigação que sugerem uma ligação estabelecida entre a educação inclusiva e o bem-estar, níveis mais elevados de realização académica, uma comunidade economicamente ativa e uma sociedade justa e equilibrada baseada no respeito mútuo e na valorização da diversidade (Darling-Hammond et. al, 2020).

A reorganização na Educação, com a criação do *Department for Children, Young People, Education and Skills Department* (Departamento para as Crianças, Jovens, Educação e Competências) (CYPES), já foi empreendida a fim de proporcionar uma estrutura na qual a prática inclusiva possa florescer. A recente consulta pública sobre a forma futura do sistema educativo de Jersey salientou a importância dada ao reforço do „acesso e inclusão para que cada aluno tenha a oportunidade de aprender e ter sucesso independentemente da sua origem ou circunstâncias pessoais” (Big Education Conversation, 2019). Além disso, a ênfase na educação inclusiva é central para um debate contínuo sobre a forma como a educação em geral é financiada. A *Independent School Funding Review* (Análise independente do financiamento das escolas) (2020) recomendou uma „análise abrangente do modelo de financiamento”, ligando isto firmemente às implicações em termos de custos.

Esta *Análise Independente da Educação Inclusiva e dos Primeiros Anos* foi realizada durante uma época de grandes mudanças na forma como os serviços para as CYP de Jersey estão geralmente a ser configurados. Por conseguinte, é importante reconhecer os pontos de referência mais amplos para o trabalho da Equipa de Análise. Muitas das ideias e sugestões emergentes deste Relatório irão confirmar ou atuar como mais catalisadores em relação a alguns dos planos já formulados pelo GoJ. Esta Análise Independente comunicará Recomendações baseadas no trabalho da equipa de análise, de modo que a educação inclusiva desempenhe um papel integral na condução da ambição do GoJ de estabelecer um serviço transformador e centrado na pessoa, que beneficie todos os insulares.

Porque é que esta Análise é importante?

O GoJ procura ativamente assegurar que o seu sistema educativo está a trabalhar no sentido de estar entre os melhores do mundo. Isto assegura que estão disponíveis oportunidades para que todas as CYP aprendam, progridam e prosperem tanto academicamente como socialmente. Esta aspiração é visível num compromisso global com a *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança* (1989), cujo artigo 3 afirma que „A educação deve desenvolver ao máximo a personalidade, os talentos e as capacidades de cada criança. Deve encorajar o respeito da criança pelos direitos humanos, bem como o respeito pelos seus pais, pelas suas próprias e outras culturas, e pelo ambiente”. Isto foi alargado a Jersey em 2014.

O compromisso com a educação inclusiva está inserido na Política Estratégica Comum (CSP) do GoJ. Ela detalha cinco objetivos estratégicos do governo, o primeiro dos quais é que „Vamos colocar as crianças em primeiro lugar”. Para que isto aconteça, o direito a experiências de aprendizagem de primeira classe deve ser estendido a todas as crianças. Isto proporcionará uma base essencial para uma cultura progressista que imbui práticas inclusivas e responde de forma flexível às necessidades em mudança das CYP. Esta intenção está embutida no *Children, Young People, Education and Skills Business Plan* (Plano de Negócios para Crianças, Jovens, Educação e Competências) 2021 e nos seus resultados e indicadores de desempenho. Os benefícios para toda a comunidade de Jersey estendem-se muito para além da própria educação. O bem-estar económico, social e cultural será melhorado quando as necessidades de todas as CYP de Jersey forem reconhecidas e satisfeitas (Open Society Foundations, 2019).

nasen

Em setembro de 2020, o Governo de Jersey lançou um concurso para a realização de uma Análise Independente da Inclusão na Educação e nos Primeiros Anos (CS20/08/105). Seguiu-se um exercício de concurso aberto e nasceu a nasen (*a National Association for Special Educational Needs*, UK) para levar a cabo este trabalho.

A nasen é um fornecedor de confiança para as revisões de inclusão e SEND, bem como está diretamente envolvida no apoio a programas de intervenção a vários níveis em vários países. Estes oferecem um espetro completo de apoio desde o desenvolvimento de políticas e formação até à prática em sala de aula e criação de recursos. Estas atividades proporcionam uma plataforma única para que a nasen se envolva com decisores políticos, administradores, profissionais, pais, prestadores de cuidados e crianças na realização do seu trabalho.

Este Relatório foi elaborado por membros de uma Equipa de Análise identificada pela nasen devido à sua experiência coletiva na investigação e consultoria em educação inclusiva. Os nomes dos membros da Equipa estão listados num anexo separado.

O que é que nos foi pedido que fizéssemos?

O trabalho da nasen começou em finais de março de 2021 e terminou em meados de julho de 2021. Este Relatório é o produto da nossa atenção detalhada a cada elemento do concurso e fornece um relato da nossa análise da educação inclusiva.

A Análise Independente da Educação Inclusiva e dos Primeiros Anos foi estabelecida para obter provas concretas e fiáveis relativamente à política e prática atuais da educação inclusiva. Examina a provisão na educação pré-escolar, nos primeiros anos, primária, secundária e pós-16, tanto no ensino geral como no ensino especializado. A Análise também considerou a forma como os educadores em casa são capazes de proporcionar uma experiência inclusiva aos alunos cujos pais ou responsáveis escolhem educá-los em casa (EOTAS). Fomos convidados a fornecer um comentário estruturado e fundamentado sobre as diversas necessidades e pressões sociais vividas pelas CYP com idades compreendidas entre os 0-25 anos, os seus pais ou prestadores de cuidados, as famílias e as formas como os serviços centrais, os prestadores de educação e as organizações de apoio procuraram responder aos vários desafios colocados.

Embora a educação inclusiva seja uma área que abrange múltiplas áreas de atividade governamental, o foco desta análise está nas escolas, nos estabelecimentos e nos serviços: está preocupada com o „sistema” de provisão de Jersey. No entanto, reconhece-se que existem implicações significativas para uma vasta gama de serviços para as CYP e para os jovens para além da educação. Isto inclui a saúde, cuidados sociais e justiça juvenil, bem como para partes interessadas em todos os aspetos da vida social, cultural e económica em toda a Jersey. O nosso Relatório destaca estas interfaces em pontos relevantes das suas várias secções.

Foi-nos solicitado que examinássemos várias dimensões-chave da provisão de Jersey. Estas relacionavam-se com a legislação, organização e políticas existentes que informam a educação inclusiva, e a visão estratégica que as sustenta. A Análise foi também encarregue de examinar a forma como as escolas e os estabelecimentos de ensino estão a responder aos desafios e oportunidades das práticas inclusivas. Também realizámos uma análise de impacto juntamente com uma análise de custo-benefício, destacando as formas como a igualdade de acesso e a relação custo-benefício poderiam ser mais equilibradas. Como parte da nossa análise, também resumimos algumas práticas internacionais exemplares, juntamente com exemplos indicativos de provisão eficaz em Jersey: ambas oferecem potencial como catalisadores para o desenvolvimento.

A Análise utilizou múltiplos métodos para recolher provas de diversas fontes para ilustrar até que ponto a visão e os valores do GoJ estão a ser refletidos nos planos (intenção), nas práticas (implementação) e nos resultados (impacto) associados à educação inclusiva. Ao longo deste Relatório, as perspetivas das partes interessadas fornecem uma imagem

autêntica e fiável das opiniões abrangentes dos insulares relativamente às políticas e práticas atuais, bem como sugerem possíveis caminhos a seguir sobre um tópico que, compreensivelmente, é suscetível de impactar quase toda a gente em Jersey.

Integral a este Relatório é um conjunto de Recomendações para o desenvolvimento futuro da educação inclusiva em Jersey. Estas foram desenvolvidas a partir do conteúdo de numerosos documentos políticos, do feedback que recebemos de uma vasta gama de interessados e da nossa análise de iniciativas internacionais recentes. Finalmente, propomos um *Contínuo de Educação Inclusiva* que informa a nossa sugestão de *Roteiro de Implementação da Inclusão* como um caminho para um possível desenvolvimento futuro.

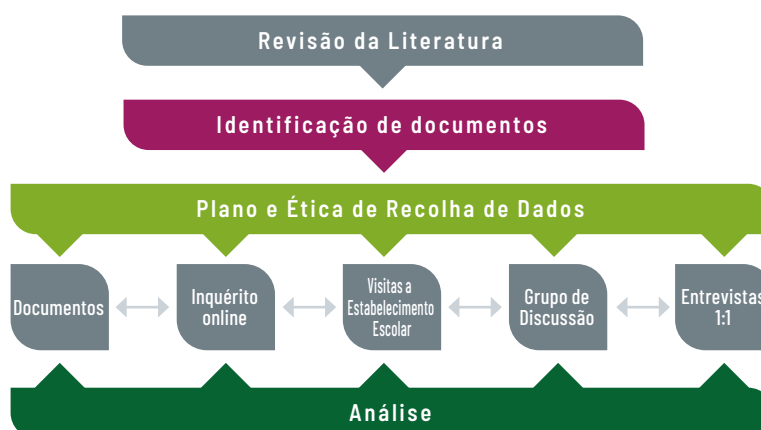
Como é que trabalhámos?

A análise foi levada a cabo por uma equipa experiente de consultores. Estes trabalharam de acordo com princípios claramente definidos e acordados, para garantir uma análise eficiente, informativa e de desenvolvimento para o GoJ, em conformidade com os termos do contrato acordado. Ao fazê-lo, a equipa de análise procurou:

- » Trabalhar em colaboração e de forma transparente com os colegas designados do GoJ ao longo de todo o processo de análise
- » Operar de forma independente e objetiva, mantendo-se colegial e formativa
- » Reconhecer um código de ética como base para a recolha, análise e apresentação de provas, incluindo a plena conformidade com a GDPR, 2018
- » Fornecer feedback formativo aos colegas do GoJ
- » Assegurar uma comunicação regular e sistemática entre a nasen e o GoJ
- » Fornecer relatórios de fácil utilização mas profissionais e úteis
- » Responder a todos os aspetos da especificação para a Análise Independente

Reunimos as provas de que necessitávamos para este Relatório de várias maneiras: inquéritos em linha, entrevistas em grupo e individuais, provas escritas das partes interessadas, e uma análise exaustiva de documentos oficiais relevantes. Estas abordagens são descritas num anexo separado a este Relatório. Estas abordagens permitiram-nos reunir um quadro preciso da situação atual em Jersey e fornecer as nossas Recomendações subsequentes. O processo de acumulação destas provas está resumido na ilustração que se segue:

Figura 1: Abordagem à recolha de provas



Relatar os resultados

Este Relatório é composto por 8 secções, juntamente com vários anexos. Cada secção fornece respostas às questões que nos foram colocadas na descrição original do trabalho. O conteúdo de cada uma delas é informado pelas provas que reunimos de uma vasta gama de partes interessadas, utilizando as técnicas descritas num anexo ao presente Relatório. Fizemos pleno uso das 'vozes' dos principais interessados a educação inclusiva em Jersey. Estas fornecem ilustrações das experiências e pontos de vista das CYP, profissionais, pais e responsáveis, decisores políticos e grupos voluntários.

Foi-nos pedido que fornecêssemos recomendações relativamente à forma futura da educação inclusiva em Jersey. Estas foram apresentadas de uma forma que representa ações que podem ser tomadas em diferentes fases dentro de um plano estratégico global para desenvolver uma maior inclusão.

Finalmente, apresentamos algumas sugestões para levar por diante este trabalho. A Equipa de Análise reconhece os complexos desafios e a tradição histórica que entra em jogo em Jersey e a influência destes na tentativa de reconfigurar uma forma de trabalho bem estabelecida. Contudo, como a nossa secção final indica, estes precisam de ser confrontados com urgência. O risco de desvio ou atraso pode resultar em impactos negativos na coesão social, no bem-estar da comunidade e na realização individual, bem como num aumento anual dos encargos financeiros para os habitantes de Jersey.

O nosso Relatório cobre uma agenda extensa e complexa, como o resumo de temas e tópicos narrativos indica. Isto sugere implicações para todos os aspetos da provisão educacional em Jersey e para o GoJ e a sociedade em geral. Os resultados da nossa análise não serão a preocupação ou responsabilidade de uma única comunidade: a educação inclusiva envolve todos em Jersey. Por conseguinte, o nosso Relatório foi construído de tal forma que as nossas observações se destinam a ser pontos de partida e não julgamentos finitos.



2. Educação Inclusiva

Definição

Reconhecemos que existem várias formas de definir „educação inclusiva”. Para efeitos do presente Relatório, o termo „educação inclusiva” refere-se a todas as políticas, atitudes e intervenções práticas que têm em conta, e respondem positivamente à diversidade no seio de toda a comunidade de alunos nas escolas, estabelecimentos e serviços. O termo sublinha que todos os alunos têm acesso equitativo e participam plenamente nas atividades de aprendizagem e são capazes de demonstrar a sua capacidade de atingir o seu pleno potencial, social e academicamente. O objetivo final da educação inclusiva é assegurar que todos os alunos possam funcionar com sucesso como membros integrais e produtivos da sociedade, livres de estereótipos ou outros julgamentos negativos (UNESCO, 2020). A nossa análise incorpora disposições para as CYP que são educadas tanto em escolas e locais de ensino regular como especializados, juntamente com aquelas que são educadas em casa.

A educação inclusiva representa geralmente um caminho para uma posição ideal em que todas as CYP têm igual oportunidade de aprender e ter êxito, participando num ambiente de aprendizagem comum. A educação inclusiva não é um ponto fixo, nem no tempo nem na forma como a educação é ministrada. A maioria dos países, estados e sistemas estão posicionados algures num contínuo que conduz da segregação completa à inclusão total (Haug, 2017). Para progredir de forma positiva deve haver um entendimento de que a mudança não ocorrerá instantaneamente. Tem de haver o reconhecimento de que todas as pessoas que trabalham na educação - quer seja na educação convencional, especializada ou informal, pagando ou não pagando taxas e qualquer que seja o papel que desempenham - têm um papel a desempenhar, independentemente da sua posição social, cultural ou económica. Todos beneficiam quando a educação inclusiva está plenamente integrada na prestação de serviços de educação numa região ou país.

Em resumo, o nosso foco é rever as formas como as necessidades educacionais de todas as CYP de Jersey estão a ser satisfeitas pela provisão existente; damos especial ênfase àquelas que têm dificuldades de aprendizagem, deficiências, desvantagens sociais e económicas, saúde mental e bem-estar, falantes multilingues, aquelas marginalizadas pelo género, cultura ou fé ou as necessidades sociais, emocionais e de saúde mental presentes na conduta que torna a provisão correta um desafio para aqueles que as rodeiam.

Benefícios

Estudos recentes estabeleceram até que ponto a educação inclusiva traz benefícios às comunidades e países. Os dados obtidos como resultado da investigação internacional sobre este tópico são credíveis e indicativos dos ganhos positivos a serem obtidos através de uma série de indicadores de desempenho (ver, por exemplo, Kefallinou, Symeonidou e Meijer, 2020; Walton, 2012).

Está fora de o âmbito deste Relatório fornecer um interrogatório detalhado do que é agora um extenso corpo de provas, várias análises macro recentes da atividade de investigação podem ser utilizadas para enfatizar as formas positivas em que a adoção da educação inclusiva pode resultar em: melhor desempenho e resultados académicos das CYP vulneráveis

- » **melhor desempenho e resultados académicos na aprendizagem social pelas CYP**
- » **níveis reforçados de coesão comunitária**
- » **redução do comportamento antissocial e quebra de regras entre as CYP**
- » **promoção de um maior envolvimento profissional e bem-estar**
- » **contribuição positiva para a eficiência de recursos dos sistemas educativos**
- » **redução dos custos económicos causados pelo insucesso pós-escolar**

Cada uma delas foi destacada numa recente (2021) análise da investigação existente sobre os efeitos da educação inclusiva (Gray, Norwich & Webster, 2021). Esta análise sistemática identificou 10 estudos e relatórios sobre inclusão, incluindo um que incluía uma meta-análise envolvendo 280 estudos separados de 25 países (Hehir et. al, 2016). Uma importante conclusão deste último foi que „a investigação de estudos longitudinais em larga escala em vários países (incluindo os Estados Unidos, Reino Unido, Canadá e Finlândia) também sugere que a inclusão de estudantes com deficiência não conduz a consequências negativas para os estudantes de desenvolvimento típico”. Isto tem sido frequentemente expresso como uma grande reserva por aqueles que não compreenderam os resultados benéficos que agora se sabe que emergem de um compromisso de inclusão.

A integridade das provas disponíveis torna-se mais significativa porque os dados são retirados de diversos grupos de interessados: estes incluem administradores e decisores políticos, líderes escolares, profissionais a nível da sala de aula, pais e prestadores de cuidados e as próprias CYP. No caso da liderança, por exemplo, existe um corpo substancial de investigação validada que demonstra a ligação entre „liderança inclusiva” e resultados educacionais e sociais (ver, por exemplo, Moya, et.al., 2020)

Além disso, existem algumas correlações significativas entre os sistemas educativos de alto desempenho e as práticas inclusivas nas escolas e nos estabelecimentos. Estas têm sido reconhecidas nos dados da OECD ao longo de muitos anos. Assim, a organização afirma que “Dados recentes sugerem que os sistemas escolares que apresentam as maiores melhorias no desempenho médio são aqueles que também são capazes de reduzir as desigualdades no desempenho” (OECD, 2020). Como ilustração instantânea, a provisão educacional para as CYP na Finlândia tem sido constantemente anunciada pela sua excelência, demonstrada pelo aparecimento regular no país no topo ou próximo do topo das tabelas de desempenho ‘PISA’ que medem a proficiência académica. No entanto, por igual medida, a Finlândia tem um sistema escolar que se encontra na vanguarda da educação inclusiva, tendo a “inclusão plena” (ou seja, sem provisão separada) sido uma característica da sua abordagem desde finais dos anos sessenta. Outros países ilustram esta forte ligação, incluindo o Canadá, a Suécia, a Nova Zelândia e a Noruega. Os locais com “inclusão sistémica” (ou seja, na sua maioria com movimento flexível de e para a provisão especializada) são também países com elevado desempenho académico: os exemplos incluem a Austrália, Estónia, Islândia e Coreia do Sul.

Desenvolvimento

O conceito de “educação inclusiva” foi utilizado pela primeira vez principalmente em relação à deficiência e às dificuldades de aprendizagem. Foi visto como uma forma de abordar a segregação de alunos com necessidades/incapacidades educativas especiais (SEND). Os desafios que encontraram ao participarem plenamente no ensino geral marcaram um importante impulso internacional para a mudança. Nas décadas desde a Declaração de Salamanca (1995), foi estabelecido como o princípio que apoia a inclusão de todos os alunos. Procura eliminar a exclusão dos alunos que resulta de atitudes negativas em relação à diferença, incluindo mas não se limitando à raça, classe social, idade, etnia, religião, sexo, orientação sexual, estatuto de migrante, maternidade e capacidade. Considera que a educação formal é um direito humano básico e a base para uma sociedade mais justa - a ênfase mais recente na equidade, o que implica uma preocupação com a equidade no acesso à provisão.

Dois desenvolvimentos estimularam a aceitação de políticas e práticas inclusivas como uma pedra angular dos sistemas educativos. Em primeiro lugar, o *Sustainable Development Goal* (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável)(SDG) 4 que procura “Assegurar uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015), criando “ambientes de aprendizagem inclusivos e eficazes para todos”. Adota uma visão alargada da inclusão, a fim de reduzir as disparidades entre os aprendentes. Em segundo lugar, a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (ONU, 1989) - doravante UNCRC - estabelece os direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais de cada criança, independentemente da sua raça, religião ou capacidades. Em particular, a Convenção declara que “O interesse superior da criança deve ser uma prioridade máxima em todas as decisões e ações que afetam as crianças” (Artigo 3).

Apesar disto, a investigação internacional sugere que ainda há algum caminho a percorrer para estabelecer uma educação inclusiva eficaz - mesmo em locais que se tenham tornado modelos de práticas inclusivas bem sucedidas. *O Relatório de Monitorização Global: Inclusão e educação - Todos significa todos* (UNESCO, 2020) confirma a existência contínua de barreiras ao progresso e desigualdades profundas de provisão e resultados. A metáfora da “viagem rumo à inclusão” é útil como descritor dos esforços crescentes que estão a ser feitos globalmente no sentido de incorporar o conceito nas políticas e práticas das nações. O Governo de Jersey (GoJ) está atualmente empenhado neste processo.

Relatórios internacionais recentes indicaram que viver num país rico não garante que tal desigualdade de acesso diminua (UNESCO, 2020). Tanto no Reino Unido (UK) como em muitos países da Europa continental, as CYP de meios desfavorecidos têm menos probabilidades de obter qualificações que sejam a porta de entrada para um futuro emprego, bem-estar e pertença social bem sucedidos. Têm também mais probabilidades de sofrer bullying, exclusão, questões de saúde mental e envolvimento na justiça juvenil (NAHT/Public Health England, 2014). A igualdade de acesso à educação é vista por muitos como a chave para quebrar os ciclos geracionais de insucesso e desvantagem dos alunos marginalizados e permitir-lhes contribuir para o crescimento económico, social e cultural. É assim compreensível que o acesso à aprendizagem de alta qualidade para todas as CYP seja um dos objetivos definidores dos sistemas de educação inclusiva.

Contínuo

Mais de 25 anos de investigação sobre a forma como os sistemas de educação podem oferecer uma maior igualdade de oportunidades para todos resultou numa compreensão generalizada de que existem inúmeras formas de desenvolvimento de sistemas inclusivos. Os países ou regiões que tiveram mais sucesso no desenvolvimento de uma educação inclusiva mais eficaz reconheceram que o progresso se caracteriza por ser:

- » incremental - a educação inclusiva não é instantânea ou mesmo um processo de curto prazo
- » baseada em provas - a educação inclusiva tem de demonstrar impactos positivos em todos os alunos
- » consensual - a educação inclusiva é uma abordagem democrática e colaborativa
- » planeamento estratégico - a educação inclusiva requer um plano sistemático
- » inovadora - a educação inclusiva deve utilizar exemplos de práticas eficazes

Destes, o primeiro representa uma questão fulcral para a compreensão do desenvolvimento inclusivo. Para progredir na “viagem da educação inclusiva”, é importante reconhecer e compreender um ponto de partida, e não ser desviado pela ausência de impacto imediato. Estas características informam o desenvolvimento da educação inclusiva, resultando num maior potencial de reconhecimento a nível do sistema que a equidade, o apoio, a justiça, a confiança e a pertença são todos parte integrante e interligados a uma sociedade inclusiva (ver Figura 2, abaixo).

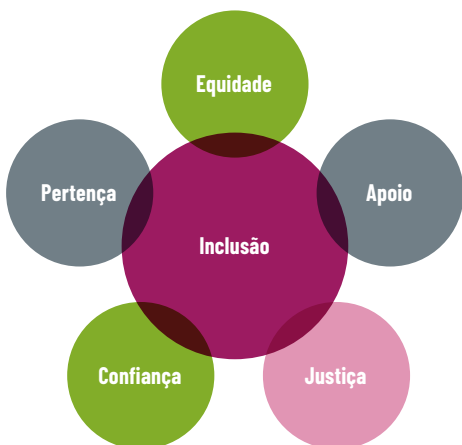


Figura 2: Características das comunidades inclusivas

Quando estas estiverem integradas na prática no âmbito da educação, apoiarão as ações não só da comunidade educativa, mas também da comunidade em geral, dos empregadores, do setor público, dos intervenientes, bem como das CYP de Jersey, permitindo a realização da visão do CSP de que todos os habitantes da ilha possam participar numa “sociedade justa e equilibrada”.

Um ponto de partida é determinado pela avaliação e reflexão crítica sobre a disposição existente, um processo para o qual esta Análise Independente contribui. A nossa análise das tendências internacionais, a par da nossa experiência profissional coletiva, sugere que todas estas características são parte integrante de um contínuo de inclusão. Dentro destas podem ser identificadas 3 fases de desenvolvimento - inclusão parcial, inclusão sistémica e inclusão total. Cada uma define uma fase que melhor representa a forma como a educação inclusiva é compreendida e ministrada em qualquer sistema. Estão também associadas a um resultado do sistema - ‘elevação’, ‘maximização’ e ‘transformação’ - que são fundamentais para um ‘processo de mudança’. Isto é ilustrado na Figura 3, que também mostra a sua relação com a **Provisão Separada**.



Figura 3: O Contínuo

O **Status Quo** será mantido se não ocorrer qualquer alteração como resultado desta Análise Independente. Isto inclui nenhuma mudança na cultura educacional ou na forma como o financiamento é atribuído. Manterá um sistema que - apesar do seu potencial - está fraturado, não está preenchido e tem um desempenho abaixo do esperado. As bolsas de prática inclusiva exemplar continuarão a funcionar num vácuo de apoio limitado do sistema.

Cada uma das próximas três fases da Figura 3 representa uma progressão na educação inclusiva. Trazem benefícios para todas as CYP e para toda a comunidade de Jersey. A **Inclusão Parcial** implica que as CYP recebam apoio especializado para todas as suas principais necessidades ou necessidades identificadas. Pode dar uma escolha mais ampla aos pais e cuidadores, e permite que as CYP sejam educadas ao lado de outros pares semelhantes para uma parte significativa da sua educação formal. Nesta fase de inclusão, ocorre uma “elevação” que pode mudanças culturais, financeiras e administrativas começarem na educação e terem impacto na comunidade. São necessárias mudanças na legislação educativa para incorporar estas novas práticas inclusivas.

A **Inclusão Sistémica** é uma abordagem mais flexível com uma combinação de prestação fora da classe e dentro da classe, de acordo com as necessidades (sociais, emocionais e académicas). Promove uma abordagem que passa, em etapas planeadas, de universal, a provisão direcionada e depois a especializada para todas as CYP. Uma gama de pessoal devidamente formado presta apoio a cada nível. Intervenções especializadas podem ser entregues localmente dentro de uma área de captação, reduzindo assim as dificuldades/custos de viagem. A inclusão sistémica pode permitir às CYP estabelecerem uma vasta gama de amigos enquanto recebe apoio direcionado. A provisão segue as necessidades de cada CYP. Todo o sistema se empenha em **Maximizar** a inclusão e, como resultado, pode experimentar mais mudanças culturais, financeiras e de sistema no governo e na sociedade com legislação de apoio, de modo que seja firmemente estabelecido um caminho para uma educação de um só nível para todos.

A **Inclusão Integral** é uma forma holística de satisfazer todas as necessidades das CYP, fornecendo apoio tanto a curto como a longo prazo. Permite oferecer uma oferta local dentro de cada área de captação. As CYP estão totalmente imersas numa comunidade; todos, sem exceção, estão envolvidos. O impacto a longo prazo é uma sociedade mais inclusiva, na qual as diferenças são celebradas e não estigmatizadas. As CYP prosperam (académica e socialmente) devido a uma maior empatia e uma maior compreensão da diferença por parte da comunidade. Quando um sistema se **Transforma** a evidência é visível em todos os processos educacionais, financeiros e do sistema, e impacta todos. A educação para todos é consagrada na legislação e incorporada na identidade de Jersey.

Consideramos o atual sistema educativo de Jersey como sendo um sistema que se caracteriza atualmente por uma provisão separada. Indicamos, contudo, que algumas escolas, ambientes e serviços em Jersey fornecem exemplos de excelentes práticas inclusivas que são comparáveis a grande parte da oferta de alta qualidade disponível em muitos países altamente inclusivos. A nossa visão sumária foi informada pelas provas que recolhemos de múltiplas fontes. O contínuo inclusivo que esboçámos deve ser tido em conta na leitura deste Relatório. Revisitamo-lo na secção de conclusão, quando analisamos o potencial de Jersey para avançar no sentido de uma abordagem mais progressiva da educação inclusiva, a par de um processo de mudança para o fazer, que incorpora as Recomendações que fazemos.

3. O Que Entendemos - Visão E Desafio

Visão

A ambição do GoJ é que todos os habitantes da ilha possam participar numa “sociedade justa e equilibrada”. Tal participação pode ser melhor promovida proporcionando “a todas as crianças de Jersey uma educação de classe mundial que as prepare bem para a vida”. A igualdade de oportunidades, consistente com a sua definição em convenções internacionais, está no cerne desta intenção. Ao fazê-lo, o CYPES, com o apoio do GoJ, procura resolver uma série de discrepâncias no acesso a serviços educacionais e a marginalização de certos grupos de alunos. A posição atual é um ponto de partida: embora represente uma provisão educacional de alta qualidade para muitos, não aborda as necessidades educacionais de uma proporção considerável de interessados. Um reconhecimento robusto e honesto deste desafio é essencial como catalisador para a mudança sistémica e é um estímulo para esta Análise.

O GoJ está a empenhar-se proativamente na abordagem de algumas das questões mais duradouras e problemáticas para a educação inclusiva. Isto é demonstrado pelo “programa de reforma da educação”, que é uma parte da Política Estratégica Comum (CSP) 2018-2022. Qualquer desenvolvimento no sentido de escolas mais inclusivas continuará a ter lugar num contexto familiar de competição, seleção académica e escolha na educação, acompanhado por mudanças contínuas nas disposições curriculares e na sua avaliação associada. A compreensível procura de pais e prestadores de cuidados de educação de alta qualidade levanta questões importantes relativamente à eficácia da “inclusão para todos”, com muitas interrogações sobre se as “escolas inclusivas podem ser escolas eficazes” e vice-versa. E será dada especial atenção aos chamados “casos difíceis” de inclusão (O’Brien, 1999) - aqueles alunos cujo comportamento é uma ameaça real ou percebida à boa ordem nas escolas e ao progresso educacional da maioria.

Na maioria dos países, a criação de um sistema de educação inclusiva acessível a todos levanta questões importantes relacionadas com a relação custo-eficácia. A educação inclusiva é uma manifestação de uma política social mais ampla e tem de funcionar sob restrições e controlos orçamentais. Isto não é diferente em Jersey, como resultado de uma combinação de isolamento geográfico, de fatores estruturais de longa data, bem como de mudanças relativamente recentes nas características e comportamento da população. Cada um deles traz uma procura de serviços para satisfazer as necessidades de uma população escolar cada vez mais diversificada (The British Council, 2010). O crescimento de uma visão inclusiva nestas circunstâncias exige que a vontade política seja acompanhada de um compromisso financeiro. A ênfase deve ser colocada na transparência, no valor do dinheiro e na relevância para todos os que residem na ilha de Jersey.

A visão definida dentro do CSP está bem alinhada com as atuais expectativas e intenções políticas dos signatários das convenções e acordos internacionais anteriormente descritos. Proporcionam quadros dentro dos quais se preveem sistemas de educação inclusivos eficazes. O CPS refere-se explicitamente à *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*, adotada em Jersey em 2014. Reconhece-se, portanto, a necessidade de adotar uma abordagem progressiva que celebre a diversidade da ilha. Em particular, o CSP defende fortemente a não discriminação, ações que dão prioridade aos melhores interesses da criança e o direito de toda as CYP a terem uma voz. Uma sinergia com as concordatas internacionais é uma notável declaração de intenções, tornada mais concreta e visível no CSP e ecoada por muitos contribuintes para o nosso Relatório:



Algumas pessoas resistirão à ideia da inclusão e dificultarão a sua incorporação ou colocarão barreiras à mesma... O ponto importante é como mudar a cultura da nossa sociedade para incluir todos? As atitudes precisam de mudar.

Como já foi referido, o primeiro princípio do CSP é a intenção de “colocar as crianças em primeiro lugar”. Este processo compromete o GoJ a ‘proteger e apoiar as CYP...melhorar os seus resultados educacionais e... envolver e cativar as crianças nas decisões que afetam a sua vida quotidiana’. O CSP afirma ainda que isto se destina a assegurar que todas as CYP (sublinhado nosso):

- » **Crescem em segurança, sentindo-se parte de uma família amorosa e de uma comunidade que se preocupa**
- » **Vivem vidas saudáveis, gozando da melhor saúde e bem-estar possível**
- » **Aprendem e alcançam, tendo o melhor começo de vida e continuando a realizar o seu potencial**
- » **São valorizadas e envolvidas nas decisões que afetam a sua vida quotidiana**
- » **Podem frequentar escolas com bons recursos**

Estas são manifestações definitivas e francas de uma abordagem à prestação de serviços que dá prioridade a uma intenção inclusiva da educação. São, além disso, o reflexo do empenho contemporâneo dos Estados-nação progressistas em assegurar uma “educação inclusiva para todos”, tal como definida e elaborada mais recentemente pela UNESCO (2020).

Durante os últimos 10 anos, várias análises encomendadas apoiaram a intenção do Governo de assegurar que a sua provisão educacional contribui para a sua visão de assegurar que “Jersey deve tornar-se o melhor lugar para as crianças crescerem” (Política Estratégica Comum, 2019). Têm sido catalisadores de reflexão crítica, salientando a incapacidade de satisfazer as necessidades das CYP vulneráveis e em risco. Este grupo é visto como um público-alvo essencial para a ação que promove uma maior inclusão na educação e na sociedade em geral. O escrutínio das políticas atuais e emergentes sugere que se estão a aprender lições de eventos e desafios históricos e que estão a ser assimiladas no âmbito de planos concebidos para promover a coerência e a pertença à provisão educacional.

O CSP refere-se diretamente à UNCRC e esboça os planos do GoJ para incorporar os direitos das CYP na lei de Jersey. Procura assegurar que todos aqueles que trabalham com elas, e as suas famílias, recebam formação e sensibilização para os princípios subjacentes a este acordo internacional relacionado com a inclusão. O CSP fornece um âmbito abrangente destas intenções inclusivas na educação, reconhecendo que “todas as crianças devem ter



“Precisamos de tomar decisões com uma estratégia orientada por dados e análises. A nível de iniciativa, isto tem de começar com uma consideração do que é importante. Quando são desenvolvidas novas iniciativas, estas precisam de ser pilotadas, monitorizadas e avaliadas e depois incorporadas ou encerradas”.

as mesmas oportunidades de estarem seguras, florescerem e realizarem o seu potencial”. Defende ações que estejam “empenhadas numa abordagem progressiva para alcançar a equidade e a justiça através da inclusão e iguais oportunidades de vida”

(p. 8). As tarefas que são delineadas são consideradas pelos comentadores sobre a inclusão educacional como as que melhor promovem a sua implementação nas políticas e práticas; a mudança de perceções e pensamento sobre a diferença, o reconhecimento de barreiras à aprendizagem e realização, a avaliação e intervenção precoces, a colaboração entre agências e uma ênfase no bem-estar e saúde mental de todas as CYP são todas sinalizadas como áreas de ação do GoJ. Quaisquer passos práticos em frente devem ter uma orientação, baseada em prioridades acordadas, e depois ser honestamente avaliados.

Os planos estratégicos das intenções do GoJ mostram um reconhecimento mais amplo dos objetivos genéricos das Convenções relevantes das Nações Unidas e dos acordos internacionais mais recentes que promovem a “educação para todos”. Há provas de uma compreensão mais alargada da educação inclusiva, enquanto que a *Strategy for Inclusion* (Estratégia para a Inclusão) 2014-2018 estava preocupada quase exclusivamente com as CYP com SEND. Embora esta última tenha atribuído “elevada prioridade ao desenvolvimento de práticas inclusivas em que reconhecemos e valorizamos a força, capacidades e necessidades de cada criança”, o público-alvo das suas ações propostas foi limitado no seu alcance.

O planeamento posterior a 2018 ilustrou um maior foco em alguns temas-chave da inclusão: igualdade de direitos, acesso à educação e serviços e sensibilização tanto do público em geral como dos profissionais que trabalham na educação e na assistência social. O *Children and Young People's Plan* (Plano da Criança e do Jovem) 2019-2023 e os seus documentos de apoio fornecem provas substantivas de que existe um compromisso estratégico incorporado na prática inclusiva na educação, inferido no subtítulo de “colocar as crianças em primeiro lugar” e pelo envolvimento das CYP da ilha na identificação das suas prioridades. Além disso, as provas acumuladas durante a *Big Education Conversation* (2020) fornecem provas de um compromisso comunitário no sentido de promover uma maior inclusão na educação. Em suma, o Plano é consistente na sua referência a “todas as crianças” e a uma intenção política de “promover uma cultura de inclusão e tolerância, e em tudo o que fazemos procuramos pôr em ação os nossos valores inclusivos” (p. 5).

A atual posição em Jersey reflete um paradoxo. A legislação existente não parece refletir a evolução da educação inclusiva desde 1999. O reconhecimento limitado destes impede os ambiciosos planos futuros do GoJ de concretizar a sua visão de “educação para todos”. Embora muitos planos de futuro já estejam a começar a ser incorporados na educação em Jersey, este Relatório irá sugerir que há muito trabalho a ser feito.

Desafio

Antes do início desta Análise, o nosso diálogo com o GoJ permitiu mapear uma série de desafios que ilustraram a complexidade das questões que são normalmente encontradas no planeamento da educação inclusiva. Estes foram autoidentificados pelos funcionários do CYPES e compreendem uma visão geral das barreiras potenciais ao objetivo do GoJ de ‘proporcionar a todas as crianças de Jersey uma educação de classe mundial que as prepare bem para a vida’, reconhecendo ao mesmo tempo que estas podem ser compensadas pelo potencial significativo para a criação de uma ‘cultura progressista’, que reconhece a diversidade e os talentos das CYP de Jersey. Como tal, ambos são indicativos de sistemas de educação noutros locais, uma vez que procuram progredir numa agenda de inclusão.



As CYP sendo educadas nas escolas de Jersey e noutros estabelecimentos refletem uma comunidade que se está a tornar cada vez mais diversificada. As famílias recém-chegadas e estabelecidas expandem a gama de primeiras línguas, fé e culturas e as expectativas que as acompanham. É também evidente que algumas famílias experimentam a pobreza material (Manzoni e Rolfe, 2019). Todas elas têm um impacto no desenvolvimento educacional das CYP e requerem uma resposta a nível do sistema para assegurar que as necessidades sejam satisfeitas.

Esta Análise Independente foi realizada numa altura em que as CYP de Jersey e as suas famílias têm enfrentado desafios crescentes relacionados com a saúde mental e necessidades sociais e emocionais mais vastas. Tal como em muitos locais no Reino Unido, algumas comunidades em Jersey sofrem pressões sociais complexas, incluindo o abuso de drogas, substâncias e álcool entre alguns adultos e jovens. A influência dos meios de comunicação social e da Internet no comportamento dos jovens complementa estes desafios. Como é também o caso no Reino Unido, as dificuldades sociais, emocionais e de saúde mental (SEMH) das CYP são consideradas por muitos professores, pais e prestadores de cuidados como grandes obstáculos à sua inclusão - e são os principais fatores que contribuem para a exclusão de algumas CYP. A crescente sofisticação no diagnóstico e avaliação das condições de desenvolvimento neurológico, tais como a ASD e a ADHD, tem enfatizado a necessidade de o sistema escolar ser flexível na satisfação das necessidades destes alunos, incluindo pessoal docente com formação adequada. Além disso, os avanços na ciência médica resultaram em taxas de sobrevivência mais elevadas para as CYP com necessidades complexas, com potenciais implicações de planeamento para a provisão futura nas escolas e noutros locais. Cada uma destas mudanças emergentes nas características da população de Jersey das CYP foi fortemente focalizada pela pandemia de Covid-19, aumentando a pressão sobre os recursos e sobre o bem-estar das profissões da educação também.

A pequena dimensão da população 0-19 de Jersey significa que a provisão educacional do GoJ, como é o caso de outras jurisdições, está condicionada por restrições de financiamento e uma capacidade limitada para alcançar economias de escala, especialmente dado o grande número de escolas muito pequenas (primárias) e algumas pequenas escolas secundárias. As implicações fiscais relacionadas com a dimensão da população total de Jersey significaram uma relativa falta histórica de investimento em imperativos relacionados com a inclusão, tais como o acesso físico às escolas. E tal como em muitos outros locais, a distribuição desigual da população, e o notável “efeito urbano” de St Helier, resulta em maiores dificuldades de acesso aos serviços educativos do GoJ para alguns habitantes. Ao mesmo tempo, há provas de um desafio permanente em atrair e manter uma mão-de-obra qualificada e experiente para apoiar a educação inclusiva, em parte como resultado de restrições legais à residência permanente e do elevado custo de vida. Tanto os fatores financeiros como geográficos têm um impacto pronunciado no potencial do governo para satisfazer as necessidades educativas dos alunos da escola/universidade que refletem a crescente diversidade da ilha.

Uma importante barreira conceptual e organizacional na realização da ambição de Jersey de proporcionar uma “educação inclusiva” que é o principal resultado mundial do sistema de ensino bem estabelecido. Isto compreende uma economia mista de escolas e ambientes seletivos e não seletivos, os primeiros dos quais cobram taxas. Qualquer tipo de escolaridade separada com base na seleção ou capacidade de pagar uma taxa pela educação compromete uma das características distintivas de um sistema inclusivo: que a oportunidade e o acesso à educação é igual, independentemente das características do aluno, da cultura ou da sua posição social e económica. A este obstáculo significativo há que acrescentar as contínuas exigências dos professores e das escolas, resultantes de alterações curriculares, novos requisitos de avaliação, monitorização externa e as expectativas dos pais e dos prestadores de cuidados. Esta Análise reconhece um debate contínuo nestas áreas, e propõe na sua secção conclusiva um contínuo de desenvolvimento conducente a um sistema mais inclusivo.

Um enfoque nas desigualdades nos sistemas de educação deve reconhecer que um conjunto complexo e interrelacionado de temas está na base do desafio que está a ser enfrentado. A oferta de educação formal nas escolas e estabelecimentos associados não ocorre num vácuo. E assim, embora a Análise tivesse um foco de investigação distinto - o sistema educativo em Jersey - um nível correspondente de escrutínio tem de ser dirigido aos sistemas e serviços que funcionam em paralelo e frequentemente em conjunto com as escolas e os serviços educativos. Isto é de particular importância no que diz respeito às CYP que têm sido rotineiramente desfavorecidas na educação e que são assim um foco direto de atenção no desenvolvimento de práticas inclusivas. É provável que uma abordagem holística do desafio da desigualdade desempenhe um papel importante no desenvolvimento das características que estão no centro das estratégias atuais para “proporcionar uma educação que garanta oportunidades iguais para todos” (GoJ, 2021). Sugere-se, portanto, que se considere a natureza e extensão da inclusão em áreas interrelacionadas, tais como os Cuidados Sociais Infantis, Saúde e Serviços Comunitários, Justiça, Habitação e Desporto e Cultura.

Em Jersey, os dados mais recentes disponíveis sobre o rendimento das famílias mostram a sua distribuição desigual. 26% dos agregados familiares foram considerados como estando abaixo de um limiar de baixos rendimentos. Este número incluía mais de metade das famílias monoparentais, sendo que 1 em cada 3 CYP se enquadrava nesta categoria. Este último número representa quase um quarto da população em idade escolar de Jersey. Em 2014, 25% das famílias de Jersey declararam ter dificuldades financeiras, e destas famílias 38% tinham pelo menos 1 filho a cargo. A maioria destas famílias vivia em alguma forma de habitação subsidiada. De acordo com os indicadores de privação aceites, 5 dos 7 *vingtaines* de St Helier provaram ser os mais desfavorecidos (*Living on Low Income, Health and Social Security Panel Report*, 2016).

Tais circunstâncias são frequentemente definidas por múltiplos indicadores de desigualdade - ligados à quantidade de dinheiro que os pais de uma criança ganham, ao local onde vivem e à sua etnia ou herança cultural. As escolas refletem a forma como a sociedade está estruturada e como resultado destas influências, e as suas características - bem como os sistemas e procedimentos que utilizam - refletem frequentemente as diferenças no perfil das CYP e dos pais/educadores que são os seus principais interessados. Desde que existem registos no Reino Unido, o sistema de ensino tem sido altamente segregado, e os antecedentes socioeconómicos, étnicos e religiosos definem em grande medida as oportunidades de sucesso (Gorard, See e Davies, 2012). A alegação feita para a segregação, com base num processo de seleção, foi que as CYP têm um melhor desempenho em escolas seletivas em vez de não seletivas. Além disso, que há pouca ou nenhuma consequência prejudicial para que outras CYP sejam educadas noutros locais.

A investigação em curso nos últimos 10 anos levantou grandes questões sobre a seleção com base nos resultados obtidos. Argumenta-se que as escolas que são segregadas desta forma agravam as desigualdades pré-existentes, fornecendo oportunidades diferenciais e desiguais para as CYP aprenderem. Em suma, a divisão das CYP em alunos de topo alto, médio e baixo rendimento desde uma idade precoce não parece conduzir a melhores resultados para qualquer grupo de CYP, especialmente para os mais severamente desfavorecidos pela pobreza. O mesmo argumento pode ser apresentado para os resultados das CYP com SEND e os relacionados com as diferenças de cultura, língua e género dos alunos.

Os dispositivos administrativos existentes baseados em sistemas de educação, incluindo os concebidos especificamente para desenvolver uma maior inclusividade, funcionam dentro deste contexto global e são influenciados por ele. Como pedra angular deste Relatório, a Equipa de Análise destaca várias Recomendações abrangentes. Estas são necessárias para desenvolver uma abordagem prioritária para enfrentar os desafios esboçados e em resposta às provas que reunimos. Formarão uma base concetual para o crescimento do ensino inclusivo em Jersey ao longo dos próximos 10 anos.

Por conseguinte, fazemos as seguintes Recomendações relacionadas com a visão e o desafio da educação inclusiva:

Zalecenie 1. GoJ powinien jas **Recomendação 1.** O GoJ deve definir claramente a educação inclusiva de uma forma que seja acessível e compreensível para todos os residentes de Jersey.

Recomendação 2. O GoJ e todos os interessados devem decidir o tipo de educação inclusiva a que Jersey aspira. Uma interpretação flexível, baseada no 'Contínuo' sugerido nesta Análise, pode ser utilizada para progredir no sentido de uma abordagem reforçada e sustentável para a educação inclusiva, com uma declaração de visão associada.

Recomendação 3. Deve ser feita uma nomeação a nível ministerial para defender a educação inclusiva em Jersey.

Recomendação 4. Deve ser elaborado um plano de ação a curto prazo (1-2 anos) para abordar as barreiras imediatas à inclusão e lançar as bases para uma abordagem comum e abrangente da educação inclusiva em Jersey. Isto deverá ligar-se a um plano a médio prazo (3-5 anos) e a uma visão de 10 anos para a inclusão. Estas intenções devem ser publicadas como um *"Roteiro de Implementação da Inclusão"*, com marcos de referência para a sua concretização e indicadores chave de desempenho que se ligam à mudança real na vida das CYP.

Recomendação 5. Deve ser desenvolvido um quadro comum para a prática inclusiva em colaboração com escolas e ambientes. Este deve basear-se no modelo de inclusão decidido pelo GoJ e por todas as partes interessadas. Deve ser financiado a um nível adequado e deve ser prestado apoio à formação para melhorar a qualificação de todos os profissionais. O quadro deve ser revisto regularmente como parte do processo de Análise Escolar de Jersey.

Recomendação 6. Deve ser concebida uma estratégia a longo prazo para a saúde mental e o bem-estar, para consolidar os modelos de boas práticas existentes em Jersey e internacionalmente e para desafiar a cultura negativa existente em torno do comportamento e do tratamento das questões comportamentais que as CYP apresentam. A intenção deveria ser a de criar uma visão para Jersey como líder mundial na provisão de SEMH para as suas CYP, incluindo a compensação do impacto negativo da pandemia de Covid-19 no bem-estar.

4. O Que Lemos - Legislação, Políticas E Sistemas

i. Legislação

Sistemas eficazes de educação inclusiva reconhecem e integram o conceito de igualdade de acesso na legislação genérica. Não se trata de um requisito fútil. A Lei da Educação (Jersey) de 1999 não especifica abertamente um compromisso com a educação inclusiva, nem na sua formulação original nem na sua forma alterada mais recente (janeiro de 2019). Há pouca ênfase visível dada a um compromisso legal de educar “todas” as CYP, embora a Lei estabeleça que o Currículo de Jersey deve reconhecer os diferentes requisitos das CYP. Dos grupos marginalizados de estudantes comumente mencionados nas convenções internacionais sobre inclusão, apenas as CYP com necessidades educativas especiais e incapacidade (SEND) são mencionadas pelo nome na Lei de Jersey. Para este grupo, o Artigo 29 da Lei da Educação indica que uma criança só será educada dentro de uma escola especial com o consentimento dos seus pais, mas os desejos da criança não são tidos em conta. Isto entra em conflito com o atual *Special Educational Needs Code of Practice* (Código de Prática das Necessidades Educativas Especiais) (2017).

A lei educativa existente não é, portanto, explícita na definição de um compromisso legal para com aqueles que têm outras excecionalidades para além de SEND. Também não inclui qualquer referência à igualdade ou discriminação. A Lei da Discriminação (Jersey) de 2013 é enquadrada de acordo com a atual abordagem do Reino Unido; não existe uma Lei de Igualdade equivalente, que é feita por medida para Jersey. A atual legislação sobre discriminação ainda não está alinhada com a compreensão contemporânea do termo “deficiência”. Não se baseia num modelo social ou de direitos humanos que a alinhe com as declarações contidas na *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (UNCRPD), o que é algo a considerar. Um modelo social é aquele em que as CYP são deficientes por barreiras na sociedade, e não pela sua incapacidade ou diferença. As barreiras podem ser físicas, como as escolas/estabelecimentos que não têm sanitários acessíveis. Ou podem ser causadas pelas atitudes das pessoas perante a diferença, como assumir que algumas CYP não podem fazer certas coisas.

Definições mais contemporâneas e inclusivas, incorporadas na legislação, estão agora disponíveis (por exemplo, na Austrália, Irlanda, Nova Zelândia, Nova Escócia, Escócia). Os aspetos de discriminação e igualdade da legislação devem ser articulados com a Lei da Educação para proporcionar um consenso jurídico abrangente para a inclusão e diversidade. Reconhecemos que a Lei da Educação (Jersey) existente está a ser revista no momento desta análise e pode estar a abordar alguns destes pontos.

A Lei da Educação (Jersey) de 1999 é complementada pela Lei da Criança (Jersey) de 2002. Esta última especifica os deveres do Estado em relação às CYP, que são “cuidados”, e os requisitos legais relativos aos cuidados e supervisão e à proteção das CYP. Esta legislação está atualmente sujeita a alterações, após consulta pública e deverá ser considerada pela Assembleia dos Estados durante o período da presente Análise. Pretende-se que isto resulte em alterações significativas à legislação existente, expandindo o seu foco, e colocando uma maior ênfase na intervenção precoce para apoiar o bem-estar, uma maior integração entre os serviços para as CYP e a criação de oportunidades para incluir as experiências e pontos de vista das CYP. Procura também incorporar os quatro princípios orientadores da UNCRC na lei revista. Assim, oferece uma oportunidade para uma sinergia mais forte entre os princípios orientadores da prática inclusiva.

Embora a Lei da Educação (1999) indique que todas as CYP devem receber educação, não há nenhuma disposição na legislação que preveja o apoio linguístico para as CYP que não falam inglês - embora isto exista no Código de Prática de Jersey, e haja uma pequena equipa de apoio de Inglês como Língua Adicional (EAL) que trabalha com os recém-chegados... Não existe uma disposição prontamente disponível para que a CYP Desacompanhada em Busca de Asilo ou CYP separada receba educação até que qualquer pedido de asilo ou visto seja resolvido. Não houve nenhuma CYP Desacompanhada em Busca de Asilo a chegar a Jersey. Esta é uma questão política complexa com o Population Office (uma parte do Departamento de Estratégia, Política, População e Desempenho do GoJ, ou SPPP). Após muita ligação com o Home Office, Reino Unido, não há atualmente nenhum processo de pedido de asilo disponível em Jersey. No entanto, a mudança das condições globais com impacto no movimento populacional deve ser reconhecida, com um mecanismo de controlo futuro estabelecido para assegurar que quaisquer implicações educacionais possam ser tratadas de forma proativa. Embora a legislação existente em Jersey incorpore alguns dos princípios delineados na UNCRC (tal como adotada em 2014), não fornece uma imagem abrangente da forma como a legislação se liga diretamente a oportunidades inclusivas. O resultado é ocorrerem inconsistências ou lacunas na legislação, incluindo a ausência de um requisito legal para apoiar as CYP com EAL e o direito de recurso em casos de exclusão da escola.

A legislação atual em matéria de educação não reflete as aspirações do GoJ, formuladas nos seus documentos de planeamento mais recentes. O Plano de Governo 2021-2024 (P.130/2020) fornece uma indicação clara das intenções do GoJ relativamente à “educação para todos”. O Plano adota um conjunto completo e substantivo de declarações relativas à estimulação e inclusão social para ‘alimentar uma sociedade diversificada e inclusiva’ (p.182). Procura proporcionar proteção e apoio às CYP vulneráveis, envolver a voz dos jovens, envolver as comunidades com inglês como língua adicional e centrar-se nas necessidades de saúde mental e bem-estar das CYP. Globalmente, o Plano designa a atenção para “melhorar os resultados educacionais a longo prazo para todas as crianças e jovens” (p. 38).

Fazemos as seguintes recomendações relacionadas com a legislação:

Recomendação 7. A Lei da Educação (Jersey) (1999) deve ser revista para considerar incorporar uma referência explícita ao compromisso do GoJ com a educação e inclusão social.

Recomendação 8. A legislação sobre discriminação deve ser revista para garantir um maior alinhamento com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em ambientes de educação, assistência social e saúde.

Recomendação 9: Deve ser estabelecida uma Carta de Inclusão de Jersey, incorporando as Recomendações contidas na presente Análise Independente.

ii. Políticas

Políticas e medidas oficiais relacionadas foram postas em prática pelo GoJ que têm relevância direta ou indireta para a educação inclusiva. Algumas das diretrizes definem, em termos explícitos e transparentes, até que ponto está a decorrer um movimento político no sentido de desenvolver uma maior inclusão na educação.

A *Inclusion Policy in Schools* (Política de Inclusão nas Escolas) do GoJ (2016) requer uma maior atualização para se basear no trabalho realizado, de modo a refletir ainda mais o pensamento contemporâneo relativamente à educação inclusiva. O documento existente não se alinha com as intenções estratégicas delineadas no *Plano da Criança e do Jovem 2019-2023* e a intenção do GoJ de transformar os serviços para as CYP. Também não reconhece, em termos políticos, que o conceito de “equipa à volta” - tanto da criança como da escola - é uma forma concreta de assegurar que isto se realiza ao nível do terreno. A política compreende um conjunto mais limitado de informações genéricas nas suas 3 páginas. Foi revista pela última vez em maio de 2016, quando passou a ser da responsabilidade de um Diretor de Inclusão e Apoio à Família.

A política de inclusão inclui uma breve série de declarações relativas ao entendimento de Jersey sobre a inclusão na educação e uma descrição das responsabilidades associadas. A política escrita contém referências a vários fatores que podem determinar a natureza e extensão da inclusão. Estes serão objeto de interpretação variada, dependendo de aspetos detalhados de casos individuais. A redação utilizada pode, no entanto, retirar críticas daqueles que consideram a educação inclusiva como um direito inequívoco e inalienável de todos os alunos, sem exceção. Assim, considerarão termos como “sempre que possível” e “a utilização eficaz e eficiente dos recursos” como não tendo lugar numa declaração política que represente uma interpretação visionária da educação inclusiva.

A política existente em matéria de inclusão não é, portanto, suficientemente ampla. O seu conteúdo deve ser ampliado de modo que o seu conteúdo cubra os objetivos e os benefícios da educação inclusiva, os seus princípios, valores e filosofias, um conjunto de objetivos de serviço, estratégias relevantes para alcançar uma maior inclusão a par de ações associadas e os resultados desejados da política. Estes devem estar ligados a um conjunto de indicadores de desempenho, protocolos operacionais para a prestação de um serviço de educação inclusiva e, finalmente, pormenores de um processo de revisão periódica. Uma parte interessada ilustrou a necessidade de mudança, afirmando que *“os decisores políticos parecem compreender a inclusão a um nível teórico mas precisam de a compreender em termos práticos para que possam fazer políticas em que as pessoas não caiam pela rede”*.

Uma série de políticas associadas indicam que a atenção tem sido direcionada para a realização da visão estratégica do GoJ de melhorar a inclusão na educação. Historicamente, a educação inclusiva tem sido vista como sinónimo de “necessidades e/ou incapacidades educativas especiais” (SEND). O legado desta associação prevalece em Jersey. A *Special Educational Needs Policy (Política de Necessidades Educativas Especiais)* 2017 é amplamente consistente com a que é aplicada em muitas jurisdições locais próximas. Proporciona um reconhecimento de algumas dimensões chave da inclusão, incluindo declarações relativas ao envolvimento da criança ou dos pais na tomada de decisões, valorizando os alunos igualmente e a necessidade de abordar necessidades diversas. A política não enfatiza suficientemente a responsabilidade coletiva de toda a escola pelas CYP com SEND. A política não descreve completamente o papel e as responsabilidades do Coordenador de Necessidades Educativas Especiais (SESCO) nem considera o ajustamento razoável como uma forma concreta de promover um maior envolvimento na aprendizagem por parte de um leque diversificado de alunos. Associado a isto, foi-nos sugerido que:



“Alguns SENCO são brilhantes, mas outros não. Todos os SENCO devem estar ao mesmo nível. Embora não se possa treinar a atitude de um indivíduo, uma formação de alta qualidade nas questões e no trabalho teria um grande impacto”.

Os padrões de trabalho, trabalho árduo e esforços dos SENCO em todo o ambiente educativo de Jersey não devem, contudo, ser subestimados ou subvalorizados. Especialmente quando se considera a pandemia que se abateu sobre o mundo. Entretanto, é de notar que, na altura da elaboração do Relatório, o GoJ anunciou uma iniciativa de formação sistemática para os SENCO de Jersey.

A política menciona o *Index for Inclusion (Índice para a Inclusão)* (2014), um recurso de planeamento e avaliação. Isto parece ser uma contradição ao objetivo de uma política, que deveria ser um conjunto de regras que regem o funcionamento do sistema educativo. Misturar política com planeamento obscurece o seu foco e pode levar à confusão. Além disso, a utilização de qualquer instrumento de avaliação não deve ser opcional e deve ser calibrada com a rubrica contida numa versão alterada do JSRFF.

A Política de Admissões do GoJ para Escolas sem cobrança de taxas (2016) dá aos pais a escolha na seleção da escola (primária e secundária). A política também assegura que “há disponível para cada criança com necessidades educativas especiais a provisão educativa especial exigida pela criança” e que as CYP com SEN têm prioridade na atribuição de vagas; para as escolas secundárias isto inclui também uma CYP que seja cuidada (LAC). Os lugares nas escolas com um Centro de Recursos Adicionais (ARC) têm um limite máximo; muitos profissionais, pais e prestadores de cuidados veem o ARC como uma forma de desenvolver uma maior inclusão no futuro - uma questão que é considerada noutra parte deste Relatório. A formulação da política, de que as opiniões do diretor da escola serão consideradas em relação a “questões específicas da turma (ex.: considerações SEND/ AEN/ MLL)” pode resultar em variações, de acordo com o ponto de vista individual de um diretor sobre a educação inclusiva.

A *Jersey Premium Policy (Estratégia Premium de Jersey)*, desde a sua criação em 2016 e na sua versão mais recente (2021), fornece uma indicação notável da intenção de promover um maior acesso ao currículo para as CYP desfavorecidas. É sustentada por um compromisso de inclusão, na medida em que procura “elevar as aspirações e os resultados educacionais de todas as CYP, independentemente da sua elegibilidade”. Além disso, destaca grupos de alunos marginalizados que correm o risco de serem desligados ou excluídos da educação: por exemplo, os LAC e os de famílias economicamente desfavorecidas. A política estabelece certos requisitos de responsabilização, com as escolas beneficiárias a produzirem uma “*Jersey Premium Strategy*” que especifica a natureza das intervenções e a forma como o seu impacto deve ser medido. Isto representa uma contribuição significativa para apoiar uma gama mais vasta de alunos, incluindo muitos que anteriormente não conseguiam ou se tornavam marginalizados. Como tal, é uma abordagem que contribui substancialmente para aumentar as oportunidades educacionais e está, portanto, estreitamente alinhada com o conceito de inclusão; como observou um profissional: “*Tomar as realizações do Jersey Premium e estendê-las a outras áreas de prática inclusiva seria positivo*”. Uma questão preocupante, assinalada noutros pontos deste Relatório, é a maior incidência de CYP com Jersey Premium nas escolas especiais - Em 2020, 57,3% das CYP nas escolas especiais receberam o Jersey Premium versus 25,3% nas escolas primárias e 21,5% nas escolas secundárias. É necessário um estudo mais aprofundado para destacar as razões para tal - incluindo o potencial de algumas CYP precisarem de apoio educacional especializado devido a uma necessidade de aprendizagem enquanto ainda são elegíveis para o Jersey Premium (JP).

Uma das principais preocupações da educação inclusiva tem sido o foco na forma como um sistema e as suas escolas gerem o comportamento dos alunos. Esta é uma manifestação altamente visível do empenho e da capacidade de satisfazer as necessidades de uma minoria significativa de alunos cujo comportamento pode ser perturbador e por vezes resulta na sua total exclusão da educação. A *Positive Behaviour Exclusions and Part-Time Timetables Policy (Política de Exclusões de Comportamento Positivo e Calendários de Prazos Parciais)* (2019) de Jersey adota, louvavelmente, uma abordagem proativa em relação a estes desafios. É distinta na medida em que a sua secção introdutória inclui uma reiteração dos princípios da UNCRC e destaca intervenções que foram validadas pela investigação internacional como parte integrante da promoção do envolvimento e da prática inclusiva. Uma outra característica

positiva da política é que especifica uma série de políticas e diretrizes relacionadas, assinalando a importância da sinergia política no apoio ao desenvolvimento inclusivo. A suspensão ou, raramente, a exclusão da escola devido a comportamentos considerados como sendo graves, é abordada de tal forma que só se aplica nos casos em que a intervenção e o apoio não tenham sido bem sucedidos. Embora esta política implique uma abordagem graduada, poderia apresentar uma descrição mais acessível desta para indicar um processo linear, baseado em provas, que é entregue no âmbito de um modelo sistémico de provisão.

A abordagem política relativa ao comportamento dos alunos não está totalmente alinhada com a abordagem de Jersey às SEMH. Ao compilar este Relatório, encontramos fortes opiniões sobre esta desconexão. Um funcionário do Terceiro Setor resumiu a situação: *“As pessoas não olham para os contextos quando decidem o que está certo”. Para a criança, isso significaria olhar para a sua família e para o contexto em que vive. Isto deve ser tido em conta quando se recomenda coisas como suspensões em que uma criança tem problemas de saúde mental e regressa a um ambiente inseguro”*.

A própria SEMH tem sido uma direção política importante para Jersey nos últimos anos. Relatórios recentes de inquéritos escolares (por exemplo, 2018) indicam que até 1 em cada 8 CYP autorrelatou uma necessidade de saúde mental. Noutros locais, 35% das CYP com SEN foram registadas como tendo necessidades de saúde social, emocional e mental (SEMH). Existem políticas separadas relacionadas com isto, incluindo preocupações tais como automutilação, drogas e salvaguarda. Esta tendência tem sido especialmente notória nas CYP a níveis de segunda idade e pós-16 anos. Argumenta-se que um conjunto sistemático de políticas, cobrindo questões diversas mas muitas vezes ligadas, deveria ser alinhado dentro de uma política global que assegure que as complexidades e correlações de comportamento da SEMH possam ser mais facilmente compreendidas de modo que os serviços/ intervenções possam ser facilmente acedidos. O caso é bem ilustrado por um professor, que nos disse:



“A assiduidade é um sintoma dos problemas que muitas crianças enfrentam e não o problema central. O pessoal de apoio à saúde mental e ao bem-estar poderia chegar à causa raiz dos problemas enfrentados por muitas crianças e jovens?”

Está em vigor uma série de políticas que abrangem o currículo e a pedagogia. A *Teaching and Learning Policy (Política de ensino e aprendizagem global)* (2019) mapeia as expectativas para a entrega do Currículo de Jersey 2014. É um documento breve que sublinha a sua relevância para todos os alunos de todos os pontos de partida, alinhando assim com as intenções inclusivas do GoJ. A política indica os objetivos, responsabilidades e várias rubricas políticas e um requisito para oferecer um “currículo amplo e equilibrado”, “acesso a níveis adequados de apoio” e “oportunidades de partilhar os seus pontos de vista (CYP) com os professores”. Cada um destes proporciona uma ligação a alguns dos princípios de inclusão delineados na UNCRPD e UNCRC. Contudo, não oferece diretrizes substantivas para apoiar a sua intenção de fornecer “mais informação, orientação e ligações para desenvolver e manter uma abordagem envolvente, centrada no aluno e baseada em provas para a aprendizagem e o ensino”.

No Primeiros Anos, foi criado um *Policy Development Board* (Conselho de Desenvolvimento de Políticas) em 2018, com uma proposta de plano de trabalho (2019-2020) que incluía um foco nas desigualdades e privação: o Conselho ainda não apresentou relatório. O seu mandato é “examinar a prestação de serviços de Primeiros Anos desde a concepção até aos cinco anos de idade e desenvolver uma posição política estratégica partilhada ao longo dos Primeiros Anos”. Salaria o objetivo de “assegurar que todas as crianças tenham o melhor começo”, reforçando assim os compromissos da UNCRC ecoados nos quadros do GoJ’s EY Matters and Childhood Matters (Temas dos EY e da Infância) (2019), que atingem acordes fortes com o mais recente posicionamento internacional (UNESCO, 2021).

Os alunos que não conseguem lidar com as exigências de um currículo regular nas escolas permanecem muitas vezes não identificados e não são, portanto, categorizados como tendo necessidades adicionais. Como resultado, tais CYP são por vezes invisíveis dentro dos sistemas escolares. Estas CYP encontram barreiras na sua aprendizagem devido a uma menor capacidade cognitiva ou desinteresse devido a uma série de fatores ambientais. Uma política existente que aborda as necessidades deste grupo data de 2011 e intitula-se *Reducing Disaffection* (Reduzir o Desinteresse). É um documento breve que delinea responsabilidades genéricas, mas dá poucos pormenores relativamente a princípios, estratégias e indicadores de desempenho. Consequentemente, deve haver um maior enfoque na concepção de uma oferta curricular alternativa e flexível, com abordagens de avaliação associadas que melhor respondam às necessidades destas CYP.

Reducing Disaffection (Redução do Desinteresse) (2011) descreve as CYP a que se refere principalmente em termos dos seus comportamentos, resultando numa orientação interior da criança. Por exemplo, algumas CYP identificadas como desinteressadas ou desligadas podem ter “um registo a longo prazo de recusa ou não aceitação da disciplina escolar” ou ter “assiduidade esporádica” (p.1). Há pouco reconhecimento político de que fatores dentro das escolas possam contribuir para que o aluno se desinteresse (por exemplo, do currículo oferecido). Embora a política indique que “é da responsabilidade do diretor da escola proporcionar um currículo adequado e oportunidades de aprendizagem” (p.2), há uma ausência de aconselhamento e orientações concretas. Nestes termos, a política é simplesmente destacar o seu público, um conjunto de características dos alunos e um conjunto de responsabilidades. O documento não ilustra as aplicações da política, a fim de que “sejam prestados conselhos e apoio às escolas para que adotem estratégias destinadas a reduzir o descontentamento e o desinteresse” (p. 1).

Uma política relacionada que abrange a disposição de que as CYP não são educadas nas escolas está em vigor desde 2007, mas subseqüentemente revista (*Education of Children Other Than at School* (Educação das Crianças que não na Escola), 2020). Confirma a posição positiva adotada pelo CYPES no apoio aos pais, cuidadores e famílias para proporcionar uma educação adequada. No que respeita aos direitos individuais e preferências parentais, ambos princípios centrais de uma abordagem inclusiva, cada um deles é uma característica subjacente à política. Não lhes é disponibilizado qualquer financiamento para o efeito - a política exclui mesmo a cobertura de taxas de exames externos. Vale a pena notar que uma iniciativa recentemente anunciada, embora ainda não estabelecida num documento político, é o desenvolvimento por Jersey de uma abordagem de “escola virtual” para as CYP que são

categorizadas como CLA. Isto poderia ser um estímulo para a emergência de programas de aprendizagem em linha e soluções digitais a que qualquer outra CYP poderia ter acesso como parte de uma oferta curricular mais integrada. Estes poderiam, portanto, oferecer uma solução para melhorar os padrões de educação para todos, sem discriminação entre os participantes escolares e não escolares. Estes últimos sentem-se por vezes isolados dos apoios centralizados, como nos disse um dos pais:



“Como educadores em casa, não nos falam das coisas que se passam na nossa comunidade e a que podemos ter acesso. Por exemplo, o Summer Reading Challenge. Não somos informados sobre coisas como esta e muitas vezes temos de descobrir por nós próprios. Na melhor das hipóteses, sentimo-nos como uma consideração secundária”.

As CYP que têm necessidades adicionais por serem “dotadas, mais capazes e talentosas” são o tema de um documento político que abrange as *Curriculum Extension Activities* (Atividades de Extensão Curricular) (2016). O documento entra em grande detalhe no que diz respeito aos objetivos, princípios e sugestões de intervenções. Embora a política tenha sido alterada desde o seu início em 2011, mantém uma linguagem que foi significativamente ajustada durante a última década: a expressão “Most Able Gifted and Talented” (Mais dotadas, capazes e talentosas)(MAGT) é agora mais amplamente utilizada, enquanto ‘High Learning Potential’ (Elevado potencial de aprendizagem) (HLP), CYP com ‘Dual and Multiple Exceptionalities’ (Excepcionalidades duplas e múltiplas) e ‘Neurodiversity’ (Neurodiversidade) são também presentes na terminologia contemporânea. Qualquer iteração revista deve refletir perspetivas mais contemporâneas, incluindo a cobertura dos desafios por vezes experimentados pela CYP individual deste grupo que por vezes pode tornar-se socialmente excluída ou experimentar SEMH devido às suas diferenças.

Vários outros aspetos da educação inclusiva são menos visíveis no atual portfólio de políticas do GoJ em matéria de educação. O *Jersey Schools Review Handbook* (Manual de Análise das Escolas de Jersey) (2019) indica que uma dimensão para análise é o grau em que uma escola “prepara positivamente os alunos para a vida numa sociedade moderna e multicultural” (p. 62). Não existe, contudo, uma política global ou orientação estatutária relativamente aos requisitos ou parâmetros de uma abordagem multicultural na educação.

Do mesmo modo, há pouca transparência no que respeita ao apoio às transições educativas para os alunos marginalizados. Isto é evidente em toda a educação formal e significa que os procedimentos envolvidos são opacos para aqueles que mais necessitam de ter acesso aos mesmos. A ausência de uma política formal para enfrentar os consideráveis desafios da transição dos alunos de uma fase da escolaridade para outra, ou entre escolas, foi-nos ilustrada em várias ocasiões:



“Os problemas do meu filho começaram realmente quando ele se mudou para uma nova escola que não o conhecia nem compreendia as suas necessidades. Não havia disposições de transição, nenhum apoio no recreio, nenhum sistema de companheiro ou mentor. Ele sofreu bullying e durante dois dias não comeu nem foi à casa de banho na escola. A meio do período, quando as coisas ainda não tinham melhorado, mudaram o meu filho e não o rufia”.

A transição para o pós-16 é uma área política que parece repleta de dificuldades potenciais, e que poderia ser desenvolvida para criar maior consistência e aumentar os padrões. A transição para a idade adulta, um período em que o apoio para promover uma maior inclusão social é imperativo, é uma área de enfoque político que não é abertamente expressa ou facilmente acessível. Anteriormente, no *Draft Strategic Plan* (Projeto de Plano Estratégico) do GoJ (2015-2018), afirmava-se que “as pessoas que abandonam as escolas com baixos níveis de escolaridade e com fracas competências básicas correm um risco mais elevado de experimentar a exclusão social na idade adulta” (p. 15). O Registo de Necessidades (RON) deixa de se aplicar após os 16 anos, de modo que os jovens que se deslocam para programas profissionais encontram uma barreira imediata no acesso ao apoio contínuo.

A Equipa de Análise observa que para que a inclusão faça parte do tecido da educação, será necessária uma provisão através de uma política sistémica consagrada na legislação. Isto deve ser orientado e autenticado pelas características fundamentais das Nações Unidas para a educação inclusiva (Nações Unidas 2016, pp.4-6). A política e o direito terão de ter clareza sobre quem se trata e uma visão acordada para o futuro.

Fazemos as seguintes Recomendações relacionadas com a política:

Recomendação 10. O GoJ deve rever e atualizar as principais políticas relacionadas com a Educação, Saúde e Assistência Social para garantir que a sua própria declaração de visão para a inclusão seja visível. Um grupo “tarefa-e-terminação” dentro do CYPES deve levar este trabalho a cabo.

Recomendação 11. Uma avaliação e revisão estratégica do papel do Terceiro Setor na educação inclusiva deve ser realizada e um modelo de financiamento refinado deve ser implementado como resultado.

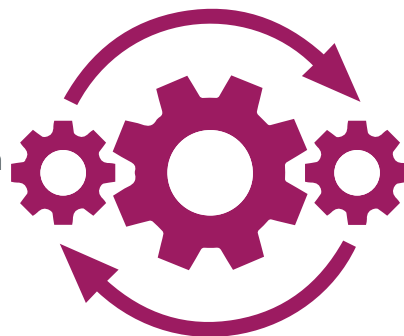
Recomendação 12. As políticas e práticas desenvolvidas por Jersey relativas ao Comportamento, SEMH e Exclusões Escolares das CYP devem ser analisadas e revistas. Devem ser implementadas eficazmente e responsabilizar as escolas e os estabelecimentos de ensino pelos resultados alcançados em termos de uma série de medidas, tais como número de exclusões, assiduidade e bem estar dos funcionários e das CYP.

Recomendação 13. Deve ser considerada a faixa etária de acesso à provisão educacional e, subsequentemente, os serviços do GoJ que daí resultam. A faixa etária para a provisão de acesso deve estender-se de 0-25 anos, com a transição de criança para adulto a fazer parte de um plano a nível de Jersey para a aprendizagem e apoio ao longo da vida.

iii. Sistemas

Estrutura Escolar de Jersey

O património educativo de Jersey contribuiu para a sua atual organização em escolas seletivas e não seletivas. Existem 24 escolas primárias do GoJ, sendo 22 sem cobrança de propinas e 2 com cobrança de propinas; outras 7 não são provisionadas, ou escolas primárias privadas. Duas escolas primárias que pagam propinas são seletivas, com base na capacidade académica, enquanto 7 escolas não provisionadas estabelecem os seus próprios critérios de admissão mas não baseiam a sua entrada em critérios académicos. A educação infantil (para crianças dos 3 aos 4 anos de idade) está disponível em 21 escolas primárias sem cobrança de propinas. É fornecida uma gama de outros serviços para os Primeiros Anos, incluindo creches, que são gratuitas de momento; estas funcionam em paralelo com creches privadas, com o Fundo GoJ de Educação Infantil (NEF) a fornecer 30 horas gratuitas por semana, apenas durante período escolar. O setor secundário compreende as escolas secundárias do GoJ, 5 escolas sem cobrança de propinas e 2 escolas com cobrança de propinas, juntamente com duas escolas não provisionadas. Das 9 escolas secundárias, 3 são academicamente seletivas e duas escolas não provisionadas são parcialmente seletivas (academicamente, por SEND, por fé e por capacidade de pagamento). Para efeitos de admissão, Jersey está dividida em 22 áreas escolares primárias e 4 áreas escolares secundárias, definindo a área geográfica a partir da qual os estudantes são elegíveis para frequentar uma escola local designada. Os grupos de escolas primárias sem cobrança de propinas estão ligados a escolas secundárias designadas sem cobrança de propinas e as duas escolas GoJ com cobrança de propinas estão ligadas às suas respetivas escolas secundárias.



A atribuição das CYP às escolas com base numa área geográfica predeterminada resultará em que cada escola reflita o perfil socioeconómico da sua área de captação. Em Jersey, este é especialmente o caso das escolas primárias, que têm áreas de captação mais pequenas. Tal arranjo pode ser benéfico, na medida em que algumas escolas são capazes de desenvolver formas de trabalho e uma oferta educacional que melhor responde às necessidades das CYP locais. No entanto, será o maior ímpeto para avançar para um sistema inclusivo quando aplicado em toda a educação.

As disposições para o ensino obrigatório a nível secundário em Jersey incorporam alguma seleção no ponto de admissão (seja a 11+ ou 14+). A seleção também existe a 7+ e a 16+. Principalmente por mérito ou por desempenho académico. Este processo é substancialmente influenciado por fatores socioeconómicos, nomeadamente a capacidade de uma proporção significativa de pais, prestadores de cuidados e famílias para suportarem privadamente o custo da própria educação, embora os custos subsidiados sejam pagos pelo GoJ em escolas secundárias católicas romanas (RC) não provisionadas e financiadas por apoios. A manutenção de um acordo bipartido de escolas sem cobrança e com cobrança de propinas assegura que estas últimas tenham um número de alunos reduzido em termos

de um perfil socioeconómico global. Mas também são capazes de definir os seus próprios critérios de admissão, que na maioria das vezes dão prioridade aos resultados académicos. Nestes termos, o acesso à escolaridade em Jersey é fundamentalmente desigual porque a maioria dos residentes tem um conjunto restrito de opções ou escolhas. Esta observação não é uma crítica negativa sobre a qualidade da educação fornecida pelas escolas que cobram propinas. Pelo contrário, é um resultado lógico do sistema atualmente preferido, que privilegia um grupo de CYP de Jersey em detrimento do resto da população em idade escolar. Nestes termos, a desigualdade de acesso à educação é generalizada a todo o sistema. A complexidade do sistema é alargada pela presença de escolas de fé; é de notar que pelo menos uma escola privada não provisionada é academicamente não seletiva e é também uma escola de fé.

Os sistemas de educação organizados nesta base comprometem imediatamente o conceito de igualdade de acesso, que é central para a educação inclusiva. A seleção das CYP por mérito académico resulta em competição entre escolas pelas CYP com melhores resultados.

Quando as escolas selecionam os alunos desta forma, todas as outras escolas são afetadas. O sistema torna-se um “mercado” que é elaborado pela preferência dos pais - o que pode resultar num espetro de escolas que vão desde as que são consideradas como academicamente de alto desempenho até às que são vistas menos positivamente a esse respeito. Em Jersey, o aumento da concorrência entre escolas gratuitas para matricular CYP com altos níveis de desempenho pode levar a disparidades mais pronunciadas entre as escolas. Com o tempo, a noção de uma “boa escola”, baseada principalmente nas aspirações dos pais para a realização académica dos seus filhos, torna-se incorporada, à custa da inclusão.

De uma perspetiva sistémica, a educação inclusiva só pode ser desenvolvida parcialmente quando as escolas são diferentemente favorecidas no momento do recrutamento dos alunos. O ensino inclusivo, neste contexto, torna-se “inclusão para alguns”. Isto é inconsistente com os princípios subjacentes ao atual planeamento estratégico do GoJ para a educação. Em Jersey, a admissão nas escolas primárias e secundárias é uma abordagem que, aparentemente, pelo menos, é informada pela escolha dos pais. Contudo, isto é restringido pela incapacidade de muitos de pagarem propinas escolares, por grau de sucesso escolar de uma criança. As CYP experimentam barreiras devido à falta de disponibilidade de provisão especializada para SEND. Embora ao abrigo da Lei de Jersey todos os pais/educadores tenham o direito legal de decidir onde escolhem educar a sua criança, o conceito de indicar uma “preferência” (muitas vezes denominada “escolha”) que isto encerra é indevidamente limitado para muitos devido a estes fatores. A atual estrutura escolar é, portanto, uma estrutura que não aborda as desigualdades no acesso; em consequência, é uma barreira a uma maior inclusividade. Como afirmou um líder sénior: *“O direito de escolha é tido como realmente importante, especialmente por aqueles que podem pagar por esta escolha”. Contudo, a escolha não faz sentido para as famílias que não podem ou não têm escolha*”.

Existem 8 centros especializados GoJ (ARC) localizados dentro das escolas regulares. Estes compreendem 4 para o Jardim de Infância até aos 6 Anos e mais 4 para 7-11 Anos. Fornecem intervenções de alta qualidade para as CYP com necessidades físicas e médicas,

Autismo e necessidades de comunicação social (ASC), e para surdos e deficientes auditivos. As admissões baseadas num procedimento centralmente normalizado permitem ao GoJ dar prioridade à inscrição das CYP com SEND numa escola com um ARC relevante para a necessidade identificada. As LAC são também priorizadas de forma semelhante, reforçando assim a inclusão para um grupo que é frequentemente negligenciado. Os ARC nas escolas de Jersey são indicativos de "inclusão local", com instalações e recursos específicos a serem reservados num espaço definido dentro dos estabelecimentos principais. Há algumas indicações de adaptação como resultado de uma liderança e formação eficazes: As CYP sendo gradualmente incluídas nas salas de aula regulares, de modo que já não é necessário o funcionamento do ARC na sua forma original.

Para as CYP que necessitam de maior apoio, está disponível uma provisão especializada separada. Uma escola acomoda as CYP com dificuldades de aprendizagem graves, profundas e múltiplas desde a Creche até 19 anos. As CYP com necessidades de Saúde Social, Emocional e Mental (SEMH) são acomodadas numa escola que está dividida em dois locais e atende a Fases Chave (KS) 2 & 3 e KS 4 respetivamente. Existe outra instalação para SEMH, embora esta ainda não tenha sido designada como escola.

O atual sistema de provisão especializada - seja em ARC ou escolas especializadas - revela algumas inconsistências. Não há ARC disponível para as CYP que tenham SEND relacionado com SEMH. Também não existe provisão especializada para crianças muito pequenas (Creche/Ano 1) com necessidades de SEMH, o que reduz as oportunidades de intervenção precoce. Detalhes da provisão educacional para estas CYP para além do Ano 11 não estão prontamente acessíveis aos intervenientes públicos. As transições educacionais para este grupo de CYP, especialmente as que levam a oportunidades vocacionais e/ou emprego, são momentos críticos na sua trajetória educacional. São indicadores da medida em que a inclusão é vista como um processo ao longo da vida. Uma outra lacuna é assinalada nas disposições de apoio à inclusão na escola seletiva 14+, onde o mecanismo de financiamento para as CYP que sofrem (por exemplo) de SEMH ou dislexia não é claro.

Da perspectiva da inclusão sistémica, a existência de disposições separadas para grupos específicos de CYP levanta questões importantes. Estas estão relacionadas com a forma como o termo educação inclusiva está a ser interpretado. Um aspeto vital em qualquer posterior discussão é estabelecer uma justificação para as exceções óbvias a “serem incluídas” que continuam a prevalecer. Por outras palavras, pode uma disposição especializada separada contribuir para a visão inclusiva de Jersey? E, em caso afirmativo, como? Uma forma de apoiar uma maior flexibilidade é colocar maior ênfase na importância dos pontos de transição entre escolas, estabelecimentos e serviços, de modo que o risco acrescido de insucesso escolar encontrado pelas CYP vulneráveis possa ser mitigado. A supervisão deve ser feita a um nível superior dentro do CYPES.

Fazemos as seguintes recomendações relacionadas com a estrutura escolar de Jersey:

Recomendação 14. A comunidade de Jersey como um todo deve ser convidada a expressar a sua preferência relativamente à seleção de escolas, incluindo 14+ e a futura estrutura do ensino secundário financiado pelo GoJ

Recomendação 15. Deve ser desenvolvido, experimentado e avaliado antes da sua introdução nas escolas e nos locais de ensino um quadro à escala de Jersey para apoiar experiências de transição de alta qualidade entre fases e locais para todas as CYP. Isto deve incluir o recrutamento de um Diretor de Transição no âmbito do CYPES.

iv. Governação

As áreas de Educação, Competências, Serviço Juvenil e Serviço Infantil foram reunidas sob uma estrutura (CYPES) em 2018. Embora o foco da Análise fosse a Educação, existem sinergias óbvias com 4 outras áreas funcionais de atividade na promoção de uma inclusão mais alargada (Serviços Infantis, Comissionamento & Transformação, Educação e Juventude, Educação Adicional, Competências e Formação). Cada uma delas é supervisionada por um Diretor. A própria educação compreende 3 áreas de atividade, uma das quais é “Inclusão”, sob a responsabilidade de um chefe de serviço, gerida diretamente pelo Diretor do Grupo (Educação).

O organigrama do CYPES indica que a vertente “Inclusão” se refere a SEND, Psicologia e Bem-Estar e SEMHIT. Não demonstra, em termos práticos e organizacionais, que a inclusão é um princípio que tem impacto em todos os aspetos operacionais do CYPES. Uma expressão mais clara é desejável, para demonstrar a sua natureza orgânica e incorporar o conceito de “equipa em volta” no seu cerne. O CYPES é um modelo organizacional relativamente novo, que surgiu durante uma época de reorientação significativa anunciada nos vários planos estratégicos anteriormente descritos.

O que está representado sugere uma abordagem operacional em que áreas-chave de atividade integral para uma visão inclusiva são configuradas como unidades administrativas autónomas. A estrutura do CYPES reflete divisões de responsabilidades mais tradicionais, com linhas verticais em vez de horizontais de comunicação e gestão. As áreas-chave de intervenção e de recursos, que estão significativamente implicadas no esforço de inclusão, parecem funcionar de forma isolada. Reconhecemos que estão em curso ações para

assegurar um trabalho interdisciplinar mais integrado. O recentemente estabelecido *Children and Family Hub* (Centro Infantil e Familiar) e o planeamento futuro para expandir esta forma de trabalhar é desejável e está de acordo com as ambições do GoJ. Uma demonstração clara de como estas sinergias podem apoiar uma mudança progressiva no sentido de uma maior inclusão representará um refinamento importante.

Há várias ilustrações práticas de como a sinergia organizacional sugerida poderia ser melhorada. A decisão de separar as equipas de Inclusão e AEIO no âmbito do CYPES parece tornar a intervenção precoce mais complexa, embora a intenção fosse reforçar o trabalho colaborativo em todo este setor. A ausência de uma ligação transparente entre aqueles que trabalham diretamente na atividade relacionada com a inclusão e as atividades de Melhoria Escolar do CYPES constitui mais um exemplo de potencial desconexão. Por outro lado, isto pode ser uma indicação do estabelecimento relativamente recente desta forma de funcionamento.

A intenção de promover uma abordagem inclusiva nos ambientes educacionais de Jersey é sustentada por um compromisso firmemente expresso com os princípios da UNCRRC, que por sua vez se alinham com a definição acordada de educação inclusiva. Estes estão consagrados no *Children and Young People's Plan* (Plano da Criança e do Jovem) 2019-23. Este afirma que será dada prioridade à criação de um sentimento de pertença, assegurando a justiça de oportunidades e o respeito e protegendo e promovendo os direitos das CYP. Para ser autêntica a sua intenção de o fazer, a 'Educação' no âmbito do CYPES deve assegurar que cada área de responsabilidade, tal como definida no seu plano organizacional, fornece uma declaração clara sobre a forma como o seu trabalho permitirá a realização dos princípios da UNCRRC.

Fazemos as seguintes recomendações relacionadas com a governação:

Recomendação 16. A posição dos pais e prestadores de cuidados deve ser reforçada e reconhecida como parceiros iguais no desenvolvimento da educação inclusiva. Deve ser estabelecida uma estrutura comum para assegurar que as vozes das CYP e as dos seus pais/cuidadores ou defensores sejam ouvidas.

Recomendação 17. Deve haver um reconhecimento claro e explícito de que a educação inclusiva é uma consideração de todo o sistema, de todo o serviço, de toda a escola/estabelecimento. Todas as escolas/estabelecimentos, independentemente do seu estatuto, devem adotar o quadro comum para a sua realização.

Recomendação 18. Deve ser considerado o financiamento de uma atividade piloto liderada por pares para explorar o potencial de um quadro inovador de coconstrução/coprodução para Jersey.

Recomendação 19. A Equipa de Inclusão dos Primeiros Anos no âmbito do CYPES deve ser reintegrada na Equipa de Inclusão, para maximizar o valor das ideias partilhadas, para promover o pensamento conjunto e para apoiar as CYP na sua transição através das escolas e estabelecimentos.

v. Monitorização, Garantia de Qualidade e Responsabilização

A eficácia global das escolas de Jersey é avaliada pelo *Jersey Schools Review Framework* (Quadro de Análise das Escolas de Jersey) (JSRFF). Este fornece primeiro os meios através dos quais as escolas e universidades podem empreender um processo sistemático de autorrevisão para identificar pontos fortes e prioridades futuras. Em segundo lugar, o JSRFF fornece um modelo de avaliação para revisões externas da prática nas escolas. A abordagem apoia, portanto, tanto a reflexão profissional como o escrutínio apoiado por pares. O Manual do JSRFF fornece um relato detalhado das áreas de avaliação em foco.



O calendário de avaliação e os descritores de notas que o acompanham cobrem 4 áreas: Realização, Comportamento, Desenvolvimento Pessoal e Bem-Estar, Eficácia do Ensino e Eficácia da Liderança e Gestão. Há oportunidades de procurar os pontos de vista tanto das CYP como dos pais/educadores sobre todos os aspetos a avaliar. Indicadores específicos relativos à SEND, CYP que falam inglês como língua adicional e exclusões estão incluídos no quadro de avaliação, permitindo que estes aspetos da educação inclusiva sejam destacados. No entanto, o JSRFF não oferece uma oportunidade estruturada aos avaliadores externos para avaliarem até que ponto uma abordagem global à prática inclusiva está incorporada na aprendizagem e no ensino ou nos aspetos sociais da vida escolar. A ausência de tais critérios no JSRFF significa que existe pouca responsabilidade externa no que respeita ao ensino inclusivo nas escolas.

O JSRFF é visto por várias partes interessadas como encorajador de uma mudança de cultura que começou a melhorar a responsabilização, embora esta tenha sido restringida devido a restrições relacionadas com o Covid-19. O procedimento de apresentação de relatórios, que culmina numa avaliação acessível ao público, contribui para a transparência. O impacto do processo JSRFF tem sido visto em várias áreas de melhoria nas escolas, incluindo a salvaguarda e a autoavaliação. Acredita-se também que contribui para mudar a cultura organizacional e profissional, com os diretores de escolas a tornarem-se mais visíveis nas escolas. Um profissional observou que



“... o quadro da Jersey Review é adequado para Jersey. No passado, não houve rigor, nem autoavaliação, nem vontade de melhorar a escola. Isto mudou. Fizemos a abordagem-piloto entre 2016-2019 e, em três anos, ela foi atualizada duas vezes. Iremos revê-la novamente em cerca de 2023. Estamos sempre a apoiar a melhoria das escolas e a responsabilizar as escolas”.

Alguns intervenientes não estavam totalmente convencidos da natureza independente do processo JSRF, particularmente devido ao envolvimento da revisão pelos pares. Um professor afirmou que *“O processo de Análise de Jersey parece algo entre amigos, ... uns inspecionam-se aos outros. Para encorajar padrões mais elevados, precisa definitivamente de ser visto como o mais independente possível”*. Também notámos que a avaliação de padrões e resultados para inclusão nas escolas não parece ter sido formalmente integrada no atual processo de análise. Isto foi reforçado por uma crença - embora errada - de que a elaboração de relatórios sobre questões relacionadas com a inclusão tinha parado há vários anos. Embora tal opinião não seja de modo algum generalizada, este comentário tende a indicar o potencial de haver uma perceção de falta de consciência relativamente ao processo de identificação dos resultados da inclusão nas escolas. Um tal mal-entendido justifica pelo menos uma atualização do processo do JSRF para assegurar que os méritos do JSRF liderado por pares não sejam comprometidos pela ausência de relatórios de alta qualidade e baseados em provas sobre aspetos chave da prática inclusiva.

De uma perspetiva sistémica, a medição da desigualdade na educação é uma ferramenta de planeamento essencial. É uma forma de destacar as variações e tendências de acordo com as escolas, características e resultados dos alunos. Em Jersey não parece haver um mecanismo formal ou transparente para o fazer. Como resultado, as comparações entre escolas e agrupamentos de escolas não podem ser efetuadas utilizando medidas padronizadas. Não vimos provas de uma abordagem a nível de todo o sistema para capturar dados de base à entrada tanto em estabelecimentos de ensino pré-escolar, primário ou secundário. Embora algumas provas sejam recolhidas para estudantes individuais com SEND através de um Registo de Necessidades (RON), não parece haver equivalente para a captura de dados de desempenho de SEND não categorizados, ou para outros grupos de estudantes (incluindo estudantes EAL ou LAC que são mais frequentemente um foco de atenção quando estão a ser formuladas abordagens inclusivas). Em muitos países, a igualdade de acesso de cada um destes grupos aos serviços de educação é avaliada a nível central por um conjunto comum de indicadores de inclusão. A utilização do Index for Inclusion (Índice para a Inclusão) (2011) foi sugerida como um quadro possível, embora a sua utilização não seja muito visível em todos os contextos e a sua adequação ou adaptação a Jersey não tenha sido legitimada por um estudo-piloto.

Está previsto que, a partir de setembro de 2022, os diretores e professores individuais serão avaliados de acordo com um conjunto de normas recentemente formuladas. O projeto de *Jersey Professional Standards for Headteachers* e *Jersey Professional Standards for Teachers* (Normas Profissionais para Diretores de Escola de Jersey e Normas Profissionais para Professores de Jersey) (julho de 2021) constituirão uma base útil a partir da qual o trabalho realizado nas escolas para apoiar a inclusão poderá ser revisto. O primeiro declara que *“Todos os estudantes têm direito a uma educação que lhes permita tornarem-se alunos e cidadãos criativos, confiantes, ativos e informados. Este mesmo direito estende-se às CYP que são vulneráveis, e às que têm necessidades e capacidades diferentes”*. (P.7). Do mesmo modo, as Normas para Professores exigem que eles *“compreendam os princípios de inclusão e as estratégias de diferenciação do ensino para satisfazer as necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes em toda a gama de capacidades”* (p.7). Estes novos projetos

de normas estão planeados para substituir normas profissionais bem estabelecidas: as Normas DfE para Professores (de Inglaterra) e as Normas para Diretores de Escola (do País de Gales) e prometem refletir melhor a inclusão.

Poglądy CYP, a także rodziców, opiekunów i szerszej społeczności zostały uwzględnione w ostatnich konsultacjach dotyczących przyszłej roli i kształtu edukacji na Jersey. Pojęto kroki w celu zapewnienia możliwości wysłuchania różnych grup, co ilustruje na przykład Big Education Consultation . Na bardziej szczegółowym poziomie zasięga się opinii rodziców w przypadkach, gdy podejmowane są decyzje dotyczące interwencji i praktyk. Zaangażowanie to jest widoczne w kilku kluczowych dokumentach dotyczących polityki, odnoszących się na przykład do SEN i CYP wykształconych w inny sposób niż w szkole (EOTAS). W przeciwieństwie do tego, jest mniej przejrzystości w odniesieniu do zaangażowania rodziców, opiekunów i rodzin ze społeczności, dla których angielski nie jest językiem ojczystym.

Fazemos as seguintes recomendações relacionadas com a monitorização, garantia de qualidade e responsabilização:

Recomendação 20. Os procedimentos para a circulação dentro do ano entre escolas e estabelecimentos deveriam ser mais rigorosamente regulamentados e documentados.

Recomendação 21. Deve ser estabelecido um programa de ação contínuo para desenvolver uma maior inclusão das CYP e famílias bilingues portuguesas, polacas, indianas e outras.

Recomendação 22. Deve ser dada maior ênfase à aplicação do Código de Prática SEN no âmbito do Quadro de Análise Escolar de Jersey, incluindo o aumento do envolvimento da Equipa de Inclusão CYPES no processo.

vi. Identificação precoce de necessidade

A identificação precoce para abordar as barreiras ao acesso à educação é uma parte essencial de uma resposta estratégica à desigualdade. O sistema GoJ fornece algumas provas de que, em certos aspetos da sua disposição, este princípio foi reconhecido e aplicado. Desde as primeiras fases de envolvimento na educação formal, as necessidades específicas de desenvolvimento de alguns grupos de CYP são o foco da atenção sistémica da educação e serviços associados e diretamente pelas escolas.

O quadro que especifica as normas para a provisão da infância destaca “a satisfação das necessidades individuais através da identificação e intervenção precoces” e enfatiza a ação em EAL, SEN e no bem-estar educativo (Norma 4.2.3, *Childhood Matters. A Quality Framework for Childhood Provision* (Temas da Infância. Um Quadro de Qualidade para a Provisão da Infância), 2020). Isto reflete-se nos requisitos estatutários de acompanhamento relativos aos primeiros anos. As escolas são transparentes na indicação do seu conhecimento e utilização deste processo. Está claramente incorporado como um foco nos *Early Years Statutory Requirements* (Requisitos Estatutários para os Primeiros Anos) (2020). O documento de planeamento que projeta a forma como a saúde emocional e o bem-estar das CYP deve ser promovido e apoiado sublinha a importância da identificação precoce de questões de saúde mental (*Children and Young People Emotional Wellbeing and Mental Health Strategy, 20212025*)(Estratégia de Bem-estar Emocional e Saúde Mental para Crianças e Jovens). Dado o recente aumento do número total de CYP de Jersey que experimentam tais dificuldades, a importância deste enfoque não é subestimada. Há um reconhecimento de que “o novo modelo de cuidados apoia os estabelecimentos educacionais a tornarem-se estabelecimentos de apoio, inclusivos para a identificação e gestão das necessidades de saúde mental” (p. 18). Finalmente, embora a intervenção precoce seja um imperativo político que informa diretamente as ações nas escolas e pelos serviços, o seu escrutínio não é fundamental para o JSRFF.

Compreensivelmente, as políticas e quadros atuais de intervenção precoce indicam as SEN como o foco de atenção significativa. O *SEN Code of Practice* (Código de Prática SEN) contém uma secção substantiva que define uma abordagem designada, que é adotada nas escolas. Também identifica o papel dos líderes escolares em assegurar a sua eficácia. A atual abordagem à intervenção está inserida no Código de Prática e adota uma abordagem ‘graduada’. Isto é descrito no Código como compreendendo ‘quatro fases, Avaliar, Planear, Fazer e Rever. Cada fase do processo é uma oportunidade de compreender mais sobre as necessidades da criança e o que a apoiará para progredir e assegurar bons resultados. A abordagem graduada do apoio às SEND deve ser um processo contínuo centrado na pessoa e não um conjunto de eventos pontuais. A informação recolhida em cada fase deve influenciar o que acontece a seguir no que diz respeito ao planeamento do apoio e ao desenvolvimento de decisões tomadas anteriormente”. O nosso trabalho em Jersey tem suscitado muitas questões - de todos os setores - relativamente à agilidade dos procedimentos existentes para a identificação das SEN. O processo reconhecido envolve um

pedido de “ação excepcional” por parte das escolas e dos estabelecimentos. Isto pode levar à aplicação de um Registo de Necessidades (RON), que estabelece as intervenções propostas. Os RON estão sujeitos a uma revisão anual. Um líder escolar resumiu este ponto de vista amplamente divulgado:

“Em princípio, a resposta graduada funciona para um certo número de crianças e ajuda a assegurar/garantir que as medidas apropriadas ao longo do tempo foram cumpridas pela escola e outras agências. Noutros exemplos, não funciona e a abordagem “tamanho único” para as necessidades das crianças tem-nos deixado frequentemente com crianças que não conseguimos apoiar eficazmente e que se encontram em perigo ou em crise ou representam uma séria ameaça ao bem-estar e segurança de outras crianças e funcionários”.

Fazemos as seguintes recomendações relacionadas com a identificação precoce da necessidade:

Recomendação 23. Os critérios para estabelecer um Registo de Necessidades (RON) para as CYP requerem clarificação e maior transparência

Recomendação 24. Deve ser introduzido um procedimento de identificação precoce reconhecido, comum em todos os contextos, para assegurar que são identificadas todas as crianças em idade pré-escolar em risco de se depararem com barreiras na aprendizagem.

vii. Processos de recomendações, avaliação e admissões

As colocações escolares do GoJ são atribuídas pelo CYPES. Os sistemas administrados centralmente também avaliam e encaminham sempre que uma suspeita de necessidade educativa é identificada e comunicada. As CYP beneficiam de procedimentos claramente definidos para a identificação precoce de barreiras à aprendizagem. Estes abrangem uma gama de serviços e envolvem uma série de passos que permitem desencadear respostas graduadas às necessidades de uma criança.

A distinção clara entre escolas com e sem cobrança de propinas representa um obstáculo significativo à equidade e à escolha para a população em idade escolar. Além disso, a seleção por mérito académico pós-14 é apoiada pelo GoJ, cortesia da sua administração de uma escola secundária não sujeita a propinas. Não é claro em que base a seleção aos 14 anos é sustentada por uma base de provas para validar uma decisão política tão importante, relacionada com a idade, que é anterior aos atuais acordos em mais de 40 anos. A situação existente não fornece a base para a igualdade de oportunidades educacionais e a consequência provável de que uma proporção significativa das CYP de Jersey esteja em risco de ser “deixada para trás”. O funcionamento desta forma assegura a continuação de um sistema segregado, o que é inconsistente com as declarações políticas do GoJ.

A opinião atual do GoJ é que “a maioria das transferências de alunos realiza-se por razões legítimas, tais como uma mudança de endereço e o objetivo não é inibir os direitos dos pais ou dos encarregados de educação de expressarem uma preferência por outra escola em circunstâncias apropriadas” (*In Year Admissions to GoJ schools*, Nov 2019). Parece haver poucos dados que indiquem o número de mudanças dentro de um ano envolvendo alunos vulneráveis e a quantificação das razões subjacentes às mesmas. Muito parece assentar sobre acordos informais entre escolas, mesmo que esteja disponível um acordo mais substantivo.

Na subsecção anterior sobre intervenção precoce, observámos que os procedimentos existentes para identificar e avaliar as SEN têm sido a fonte de muitas reações das partes interessadas de Jersey. O atual sistema de avaliação e encaminhamento não está a funcionar tão eficazmente quanto poderia. As listas de espera são muitas vezes mais longas do que é razoável esperar, e os recursos são insuficientes. É necessário um reequilíbrio do sistema. A curto prazo o financiamento tem de ser providenciado para eliminar atrasos de avaliação, encaminhamentos e colocações em disposições apropriadas. Este é um grande fator de stress para professores, pais, prestadores de cuidados e famílias e está implicado numa quebra de confiança entre eles; um líder escolar disse-nos que



“Sinto muito pelos pais...eles estão frustrados e por vezes zangados com a falta de avanço ou de decisão. Sinto-me apanhado no meio disto, o que é muito stressante”.

Ao mesmo tempo, o serviço precisa de desenvolver e implementar uma visão clara e um processo que se baseie nas boas práticas na ilha nos primeiros anos e noutras etapas com equipas multidisciplinares em torno da criança e um plano a longo prazo para melhorar os resultados e serviços. Isto inclui investir em colocar a saúde e o bem-estar dos profissionais e das famílias no centro da abordagem desenvolvida.

Fazemos a seguinte recomendação relacionada com recomendações, avaliação e admissões:

Recomendação 25. Deve ser criado um fundo a curto prazo para reduzir significativamente ou eliminar um atraso nas avaliações e permitir a sua colocação em provisões apropriadas.

viii. Uma Abordagem Interdisciplinar

Há muitos indícios que sugerem que, para progredir numa visão coerente da educação inclusiva, o planeamento estratégico e as estruturas organizacionais requerem uma abordagem interdisciplinar. Para aquelas CYP que são as mais desfavorecidas, a colaboração entre diferentes secções dentro de um serviço educativo, juntamente com um alinhamento ágil com profissionais associados que trabalham nos campos dos cuidados sociais, saúde e justiça juvenil, é uma necessidade. A reorganização de 2018 reuniu vários serviços relacionados com as CYP, incluindo trabalho social, apoio à criança e à família. O Jersey Youth Service (Serviço de Juventude de Jersey) sempre fez parte do Departamento de Educação, pelo que se deparou com o CYPES ao mesmo tempo em 2018 e com o serviço de juventude. Estruturas eficazes de ligação entre estas áreas funcionais serão essenciais na prossecução de ações a nível de todo o sistema para reduzir as desigualdades educacionais.



Contudo, observámos que a atual disposição no CYPES parece não captar plenamente as sinergias organizacionais horizontais necessárias. Estas são necessárias para fomentar uma noção mais profunda da “equipa em torno da criança”, incluindo o desenvolvimento de uma abordagem correspondente para as escolas. Reconhecemos que o movimento para abordar esta questão já está em curso e instamos o CYPES a continuar com uma estratégia enérgica para juntar plenamente todas as suas células organizacionais na busca de uma abordagem interdisciplinar de todo o Departamento para uma educação inclusiva.

Fazemos as seguintes recomendações relacionadas com o desenvolvimento de uma abordagem interdisciplinar:

Recomendação 26. As equipas SEND e de Inclusão devem ser alargadas. O seu trabalho deve enfatizar um maior apoio aos procedimentos RON, apoiar SENCO na entrega, avaliação e análise de todos os RON, e a participação processo de Análise Escolar de Jersey.

Recomendação 27. Os serviços interdisciplinares para escolas e ambientes devem ser revistos para racionalizar e reduzir o tempo de acesso aos serviços.

ix. Abordagens à Capacitação

A capacidade de um sistema educativo de progredir uma agenda de inclusão que tenha impacto em todas as partes interessadas depende do seu capital humano. Jersey procurou proporcionar ao seu pessoal educativo oportunidades para desenvolver ainda mais a base de conhecimentos necessária e uma gama de competências para contribuir para este processo.

O desenvolvimento dos recursos humanos associados à educação inclusiva é principalmente proporcionado pela Oferta de Formação às Escolas do Serviço de Inclusão no CYPES. A versão atual compreende 46 cursos distintos. Uma maioria significativa destes relaciona-se com a SEND e com intervenções específicas para as CYP categoricamente definidas (por exemplo, ADHD, SEMHIT, ASD). Embora estes sejam de indubitável importância, não são sustentados por oportunidades de formação para desenvolver especialização e conhecimentos profissionais em várias áreas relacionadas com a educação inclusiva: os cursos por medida, orientados para a inclusão, não são perfilados na oferta de formação. Para alinhar com os objetivos promovidos no CSP, as oportunidades de desenvolvimento devem estar disponíveis em três aspetos do ensino inclusivo: formação de líderes, abordagens de toda a escola para “permitir a todos os alunos”, e cobertura da educação - implicações específicas da desigualdade. Deve ser dada prioridade a uma abordagem estratégica do desenvolvimento profissional para a educação inclusiva. Embora o Inclusion and Early Intervention Service (Serviço de Inclusão e Intervenção Precoce) conduza uma auditoria de formação, esta não está diretamente ligada à melhoria da escola ou à abordagem de avaliação da Análise Escolar de Jersey.

O GoJ mapeou um conjunto de aspirações para os serviços de educação. Um enfoque no reforço da inclusão na educação exigirá uma capacidade de todos os profissionais e grupos de intervenientes para compreenderem o seu papel num processo de mudança. É necessário um envolvimento significativo neste sentido, para que os benefícios da mudança sistémica que resulta numa maior provisão inclusiva não ocorram de forma casual. Será necessário planeamento, para que todos os envolvidos tenham uma adesão positiva.

Fazemos a seguinte recomendação relacionada com a capacitação:

Recomendação 28. Deve ser considerada a nomeação de um Diretor de Formação para apoiar a coordenação e a execução de um programa de CPD para todo o pessoal (incluindo CYPES, líderes escolares e todos os professores, assistentes pedagógicos e outros) nas escolas, estabelecimentos e serviços. A ênfase deve ser colocada em toda a escola/ estabelecimento e comunidade de abordagens práticas na promoção da inclusão de todas as CYP.

5. O Que Temos Visto - Práticas Nas Escolas E Estabelecimentos

i. Práticas inclusivas existentes e necessidades futuras

Como já descrito, o sistema educativo de Jersey baseia-se em parte na seleção. Isto significa que as práticas atuais podem ser descritas como sendo no máximo parcialmente inclusivas, com base no nosso contínuo sugerido. Contudo, existem algumas práticas promissoras discerníveis em todos os tipos de provisão. São indicativas de um *know-how* considerável e de uma vontade de continuar a desenvolver a provisão que oferece maior garantia de que as necessidades de aprendizagem das CYP possam ser satisfeitas. O nosso comentário, portanto, tem de ser lido neste contexto. Para reiterar, isto não é uma análise de escolas individuais ou das qualidades profissionais de um grupo de pessoal. Em vez disso, a nossa missão é alargar os desafios de todo o sistema e apontar formas de progresso da educação inclusiva para benefício de todos.

Fomos convidados a comentar aspetos específicos da prática. Antes de o fazermos, gostaríamos de fornecer breves comentários sobre três questões ligadas que são reconhecidas como estando na base de uma provisão eficaz (UNICEF, 2017): estas estão relacionadas com liderança inclusiva, uma definição acordada de educação inclusiva e a ligação entre prática inclusiva e recursos/financiamento. Cada uma destas questões foi um tema consistente que sustentou as nossas conversas com o pessoal nas escolas e nos estabelecimentos de ensino e foi ainda amplificada nos nossos dados acumulados.

a. Definição

Professores, assistentes pedagógicos e outros grupos profissionais tiveram uma continuidade de pontos de vista sobre o significado e a eficácia da educação inclusiva. Isto criou incerteza profissional, a ausência de um objetivo comum e mesmo uma divisão inútil em algumas escolas. As nossas várias conversas forneceram provas de que a compreensão da inclusão é inconsistente em todos os contextos e dificulta o diálogo profissional. Como um participante indicou em termos inequívocos:



“O termo “inclusão” tem muitos significados diferentes. Pode valer a pena assegurar que as partes interessadas compreendem o significado de inclusão. Nos meus muitos anos de ensino, diria que tenho um conhecimento prático do significado de ‘inclusão’. Não posso dizer que qualquer CPD que tenha frequentado em Jersey compreende o significado de “inclusão”.

Também fomos alertados durante a nossa recolha de provas de que a ausência de uma definição acordada resultou em frequentes mal-entendidos do termo. Professores e TA, bem como outros profissionais que trabalham em escolas e estabelecimentos, tomaram frequentemente o termo como referindo-se apenas àqueles com SEN. Poucos pareciam reconhecer as implicações mais vastas do termo para outros grupos.

A falta de clareza sobre uma definição refletiu-se também na crença de que uma educação inclusiva poderia ser ministrada dentro de um sistema em que alguns alunos são segregados devido ao seu comportamento, características do aluno ou cultura. Este foi o caso mais frequente das SEMH, com uma elevada proporção de comentários indicando que a disposição para estas CYP poderia ser ambas separadas, mas inclusivas: *“Precisamos de uma pequena unidade EXTERIOR (no fim do campo, por exemplo) onde o comportamento de estudantes possa ser trabalhado a fim de os regressar às aulas de forma adequada - incluindo-os plenamente na sua educação”*.

Do ponto de vista de um profissional, existem também diferenças no que se refere ao ensino inclusivo entre as escolas e o CYPES. Um professor disse-nos que:



“A minha escola promove fortemente a inclusividade entre todos os nossos alunos. Não creio que o GoJ tenha uma compreensão firme do que a inclusividade nas escolas realmente significa. Acho que falam disso para que possam ser vistos como estando a fazer a coisa certa, sem realmente terem de fazer a coisa certa”.

Notámos um desejo claro e um impulso avassalador nas escolas e nos estabelecimentos para serem inclusivos e para satisfazerem as necessidades de todas as CYP. Um compromisso correspondente foi expresso por muitos colegas dentro do CYPES. Mas a ausência de uma definição acordada constitui uma barreira ao progresso da educação inclusiva. Isto é evidente a nível da escola, onde há variações na forma como o conceito é aplicado de uma escola para a outra. Por exemplo, as expectativas em torno do que deve ser publicado em termos de políticas de inclusão nem sempre é evidente nos websites das escolas, com algumas escolas e ambientes a conflitarem a inclusão com SEND. Além disso, algumas escolas não provisionadas podem estar inclinadas simplesmente a abandonar as CYP com necessidades significativas. Sem uma linguagem comum, há poucas possibilidades de desenvolver uma via estratégica sobre estas questões, todas elas exigindo um acordo coletivo.

b. Liderança Inclusiva

Os líderes de classe mundial em educação inclusiva analisam e avaliam continuamente os resultados como parte do quadro de concreção da sua escola. Estas estruturas têm abordagens baseadas em pontos fortes da aprendizagem e estão centradas em provas e melhores práticas internacionais sobre as vantagens de adotar uma abordagem inclusiva, cuja breve delimitação de âmbito foi apresentada anteriormente neste Relatório. Estes líderes centram-se num modelo holístico que é ambicioso mas suficientemente flexível para satisfazer as necessidades de cada CYP, celebrando o envolvimento de todas as partes interessadas numa base igualitária.

As escolas e estabelecimentos mais inclusivos de Jersey têm líderes e equipas de liderança sénior (SLT) que apresentam muitas destas características de liderança inclusiva. Estes mostram uma compreensão mais profunda do termo “educação inclusiva”. Nestes locais, reconhece-se que todos os alunos têm valor e que as disposições para os incluir são proativas, com uma gama de abordagens que asseguram que todas as CYP, pais e prestadores de cuidados podem ter uma palavra a dizer. Eles consideraram as atitudes inclusivas mais importantes do que os recursos ou o financiamento. A liderança nestas escolas e estabelecimentos permite gerar uma cultura na qual as características da educação inclusiva podem florescer; estava firmemente ligada ao *Ensino de Qualidade Primeiro*, ou “provisão universal”, de modo que todos os alunos tivessem oportunidade de beneficiar. Isto é apoiado pelo reconhecimento generalizado por alguns diretores de escolas de que o GoJ tem um firme compromisso de fazer com que a educação inclusiva aconteça e a sua consciência do planeamento estratégico para a apoiar. Líderes efetivos de escolas e estabelecimentos inclusivos também geraram ideias e sistemas que permitiram a inclusão de famílias marginalizadas ou “difíceis de alcançar”.

Os diretores de escolas e estabelecimentos de ensino retrataram o seu empenho na educação inclusiva contra um contexto negativo mais amplo. Muitos diretores viram os seus esforços como tendo lugar num contexto de luta contínua. A principal fonte de desafio relaciona-se com cinco fatores:

- » **uma perceção de ausência de apoio concreto por parte do CYPES**
- » **modalidades de financiamento para as CYP com mais necessidade**
- » **recrutamento e retenção de professores e TA**
- » **o impacto da seleção e**
- » **incapacidade de responder às necessidades das CYP com SEMH e dificuldades de comportamento associadas.**

Em cada caso, os nossos dados reforçaram-nos como inibidores fundamentais para o desenvolvimento de uma inclusão eficaz, e os líderes seniores foram significativamente alinhados nos pontos de vista que expressaram sobre eles.

Por outro lado, os nossos dados confirmam uma interpretação múltipla do que a educação inclusiva significa para os diretores das escolas. Um diretor de escola ilustrou isto observando que - na sua opinião - *“existem quase 50 escolas em Jersey e obterão uma definição diferente do que se entende por inclusão de cada uma delas”*. No entanto, obtivemos feedback direto sobre a inclusão de apenas 22 líderes seniores, pelo que não pudemos continuar a interrogar estas questões. Era evidente que estas opiniões divergentes frequentemente não se alinhavam com as definições aceites do termo, como é atualmente reconhecido pela comunidade internacional. Existe portanto um paradoxo, com alguns dirigentes escolares a manifestarem o desejo de estabelecer a sua própria disposição especializada separada, parecendo assim apoiar o aumento da segregação. A noção de recriação de mais provisões, para além das previstas nas escolas e estabelecimentos de ensino regular, foi frequentemente mencionada pelos líderes seniores das escolas secundárias.

Independentemente destas variações na compreensão, houve uma clara expressão por parte dos líderes de um desejo de melhorar ainda mais as práticas inclusivas que consideravam adequadas para satisfazer as necessidades das CYP ao seu cuidado. Isto foi evidente mesmo naquele aspeto da inclusão que os líderes escolares consideraram mais problemático - o de satisfazer as necessidades das CYP mais velhas que apresentam um comportamento desafiador: observámos que em alguns estabelecimentos foi adotada uma abordagem mais estratégica, que identificou estes jovens como tendo necessidades de alto nível que os tornavam vulneráveis ao insucesso escolar e, portanto, necessitados de intervenção precoce e estratégica.

No entanto, devemos salientar o nível de compromisso e concentrar-nos no desenvolvimento de práticas inclusivas que tem sido evidente entre as equipas de liderança com as quais nos encontramos e falámos. Como observou um dos membros da Equipa de Análise, numa nota interna:



Ao longo do nosso envolvimento com as escolas de Jersey como parte da nossa análise, ficámos impressionados com o empenho, resiliência e perspicácia demonstrados por muitos líderes seniores. Como a investigação recente demonstrou, eles são um recurso fundamental para o progresso da educação inclusiva.

c. Financiamento da prática inclusiva

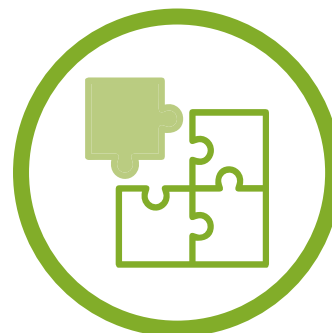
As escolas e estabelecimentos de Jersey têm de avançar no sentido de proporcionar oportunidades de aprendizagem mais equitativas num contexto de complexidade de financiamento. No nosso trabalho encontramos profissionais e administradores que expressaram considerável frustração perante o que é visto como barreiras financeiras que inibem expressões práticas do seu desejo de 'fazer com que a inclusão aconteça', como nos disse um professor.

Uma secção discreta neste Relatório relaciona-se com os custos e benefícios do apoio à educação inclusiva - tal é a sua importância. Mas, embora a inclusão com recursos nunca esteja longe de ser uma discussão sobre igualdade na educação, não pode haver dúvidas de que o financiamento não é o ponto de partida. Os comentadores sobre o desenvolvimento internacional do ensino inclusivo são consistentemente de opinião que o ponto de partida é uma vontade coletiva e uma atitude positiva, em vez de dinheiro. Exemplos globais de algumas das comunidades mais pobres do mundo indicam que este é o caso.

Neste sentido, portanto, argumentamos que a educação inclusiva precisa de ser dissociada do seu impacto no orçamento de Jersey. A emergência de uma disposição de vanguarda e distinta assenta na vontade coletiva da comunidade; se houver uma adesão ao princípio de que a educação inclusiva beneficia todos, o dinheiro seguir-se-á. A investigação internacional, a que já fizemos referência anteriormente, aponta para os benefícios da educação inclusiva para toda a comunidade, incluindo implicações para a relação custo-eficácia da provisão. Há uma forte indicação de que os líderes querem ser mais inclusivos e estão dispostos a adaptar o ensino inclusivo, apesar de desafios de financiamento, e que uma orientação clara sobre o que significa a inclusão enquanto ilha os apoiará para o conseguir com maior coerência entre os estabelecimentos.

ii. Aspetos da prática inclusiva nas escolas e estabelecimentos

A nossa atenção volta-se agora para as características da provisão que o CYPES nos convidou a considerar com mais detalhe. O comentário sob cada subtítulo é novamente acompanhado por extratos ilustrativos das nossas entrevistas e feedback do inquérito. Será evidente que cada característica apresentada está estreitamente interligada com uma ou mais: estas sinergias ocorrem ao longo de todo o processo, e representam precisamente a complexidade e a mutualidade na provisão de aprendizagem inclusiva nas escolas e estabelecimentos.



1. Diversidade de escolha e acesso no currículo e abordagem pedagógica

Existem diferenças notáveis nas oportunidades disponíveis para as CYP em Jersey. Mais visivelmente, isto ocorre dentro de certos subgrupos de CYP - incluindo aquelas que experimentam barreiras relacionadas com EAL, SEND, EOTAS e com oportunidades pós-16. Aquelas que enfrentam barreiras à sua aprendizagem que não são reconhecidas ao abrigo das atuais disposições de financiamento, na ausência de uma categorização formal da necessidade, são uma área que pode não estar a receber o apoio de que necessita. A experiência académica e o progresso de todos estes grupos é, em vários pontos, prejudicada pelos acordos existentes. Os nossos dados sugerem que estes inconvenientes são claramente evidentes para os profissionais.

A provisão individual, nos primeiros anos, de escolas e ambientes primários, secundários e especiais, é definida pela adaptação curricular que é estimulada a partir do interior: os profissionais argumentam que o estímulo e o apoio que recebem do centro são desajustados e parciais. Como resultado, a mudança curricular ligada ao desenvolvimento de abordagens mais inclusivas está inclinada a ser impulsionada de baixo para cima. Um professor disse: *"Nós assumimos a liderança, tentamos moldar o nosso currículo para ir ao encontro das necessidades da criança. Sentimos que temos de assumir a responsabilidade por isto."*

Os profissionais ilustram um leque de boas práticas estabelecidas já incorporadas em algumas escolas e ambientes de Jersey, alargando oportunidades a alunos que de outra forma permaneceriam marginalizados. Testemunhámos exemplos de currículos adaptados, utilização de ambientes de aprendizagem flexíveis e o papel da voz das CYP na sua própria aprendizagem. Vimos excelentes práticas - o uso de Escolas Florestais, ensino direcionado que cobriu questões LGBTQ+, e intervenções curriculares com algumas CYP com SEMH sendo estes apenas três exemplos.

Mas foi também fortemente evidente que os profissionais estão a apelar a uma abordagem mais sistemática da formação relacionada com o desenvolvimento curricular, a fim de lhes permitir lidar com os desafios e oportunidades apresentados por salas de aula cada vez mais diversificadas. Além disso, os dados indicam que os professores e outros profissionais reconheceram o valor da aprendizagem profissional partilhada, especialmente a que permitiu às escolas e aos estabelecimentos de ensino que têm perfis de captação distintamente diferentes trocar ideias. A este respeito, o modelo de revisão pelos pares utilizado no JSRFF e nas parcerias dos Primeiros Anos é uma ilustração útil, que poderia ser alargada a grupos informais de escolas e estabelecimentos, patrocinados pelo CYPES. A importância deste trabalho colaborativo, que é promovido de várias formas pelo atual *Education Reform Programme* (Programa de Reforma da Educação) de Jersey, foi salientada por muitos participantes nesta Análise:



“Devemos ser capazes de olhar para além da escola para melhorar o trabalho que fazemos”. Temos muita experiência, mas pode ser um pouco isolante...ter uma visão externa para equilibrar ajuda muito”.

Fazemos as seguintes recomendações relacionadas com a diversidade no currículo e no ensino:

Recomendação 29. As escolas e os estabelecimentos devem ser encorajados a trabalhar em colaboração como comunidades de prática profissional partilhada; apoio e incentivos apropriados devem ser disponibilizados a partir de um orçamento central.

Recomendação 30. Os currículos nas escolas e nos estabelecimentos de ensino devem refletir mais adequadamente o património cultural e as preferências dos alunos das diversas comunidades escolares. A consideração destas questões deve ser parte integrante da próxima Revisão Curricular

2. Ensino de Qualidade Primeiro

Muitas escolas e estabelecimentos de Jersey, em todas as fases e tipos, estão a incorporar com sucesso alguns aspetos do Ensino de Qualidade Primeiro (QFT). Estes têm-nos sido evidentes nas visitas que fizemos e mostram um bom nível de conhecimento tanto da teoria como da aplicação. Por exemplo, houve amplas provas de que planos de aula claramente concebidos eram um pilar central da sua prestação, enquanto as estruturas de aula deram às CYP a oportunidade de falar tanto individualmente como em grupo. Ficou claro para nós que onde o QFT tinha sido incorporado na cultura de ensino e aprendizagem da escola, era de alto nível, consistente com as melhores práticas noutros locais. Uma área ilustrativa da sua aplicação positiva é a utilização em alguns contextos primários de abordagens escolares integrais para integrar o bem-estar e a saúde emocional no currículo e nas atividades sociais. Também reconhecemos o trabalho em torno da prática baseada em provas que era aparente em algumas políticas e na pedagogia subsequente em estabelecimentos secundários.

O que é menos claro é até que ponto o QFT está a ser universalmente aplicado a todos os alunos, mesmo naquelas escolas e estabelecimentos que defendem as necessidades das CYP que encontram barreiras. Um professor disse-nos que



“O Ensino de Qualidade Primeiro está presente em algumas salas de aula da escola, mas este não é o caso de forma consistente. A maior parte disto deve-se às baixas expectativas dos nossos alunos por parte do pessoal docente, dos líderes e do pessoal de apoio. Parece haver uma falta de compreensão de que a verdadeira inclusão tem a ver com impulsionar os alunos, em vez de baixar as expectativas e muitos funcionários arranjam desculpas para os alunos com barreiras à aprendizagem e tentam remover as barreiras, em vez de os apoiarem para as ultrapassar”.

Uma obstrução significativa na remoção das barreiras identificadas é a ausência de uma avaliação rápida e dinâmica das necessidades dos alunos. Os profissionais falaram-nos dos tempos de espera para a avaliação - em todas as fases da provisão. Existe uma opinião de base substancial de que a intervenção direcionada, e nomeadamente a sua escalada para um Registo de Necessidades (RON), demora demasiado tempo, é demasiado burocrática, e carece de uma abordagem padronizada: *“Acabamos por esperar uma idade, só para nos dizer que a criança não se qualifica porque um certo número de caixas não foram assinaladas. É muito desanimador formar parte disto, especialmente porque os pais dependem de nós para o levar a cabo”.* Abaixo disto, a um nível menos formal, a avaliação precisa das linhas de base do aluno para os alunos que não têm uma categorização pré-existente, é vista como incoerente e muda de um local para outro. Isto significa que a própria base do QFT, a de um plano de aprendizagem individualizado, não pode ser estabelecida em tais situações.

Ouvimos vários profissionais - a todos os níveis de ensino - que sentiram que o QFT era mais um distintivo de excelência, aplicado superficialmente, em vez de ser utilizado praticamente nas salas de aula. Isto foi notado em relação a alguns alunos marginalizados, onde o ensino de cima para baixo, direcionado com poucas oportunidades para o aluno ter uma palavra a dizer, parece ser mais comum. Para estas CYP, as características do QFT parecem ser aplicadas de forma menos consistente e são frequentemente substituídas por uma abordagem mais restrita e direcionada. Vários profissionais indicam que existe pouco consenso em todo o sistema sobre como o QFT deve ser aplicado, e especialmente em ligá-lo a medições de resultados para além das atualmente aplicadas externamente (por exemplo, no KS4). No entanto, reconhecemos também que existe um compromisso de um enfoque explícito no QFT no âmbito do *Education Reform Programme* (Programa de Reforma da Educação), com financiamento atribuído numa base recorrente.

Fazemos a seguinte recomendação relacionada com o Ensino de Qualidade Primeiro:

Recomendação 31. Devem ser feitos esforços contínuos para aumentar as expectativas e aspirações para as CLA e as CYP social e economicamente desfavorecidas através da aplicação sistemática do ensino de Qualidade Primeiro apoiado por formação e intercâmbio profissional.

3. Grupos de Estimulação

Encontrámos um reconhecimento considerável por parte de profissionais do valor de uma abordagem de educação e da sua aplicação em todos os tipos de escolas e estabelecimentos. O estabelecimento de grupos de estimulação é visto como uma forma de integrar o apoio a todas as CYP, e especialmente aquelas com necessidades relacionadas com SEMH. Dentro disto, o papel dos assistentes de apoio à aprendizagem precoce (ELSA) é um aspeto altamente visível e reconhecido da prestação. Os professores e outros reconhecem consistentemente as conclusões e recomendações dadas nas consultas relacionadas com a *Emotional Wellbeing and Mental Health Strategy* (Estratégia de Bem-Estar Emocional e Saúde Mental) do GoJ (2021/2025). É evidente que existe uma vontade generalizada por parte de escolas e estabelecimentos inteiros e professores individuais de ligar o progresso educacional a um sentimento de pertença - uma das características que definem a provisão inclusiva. Houve exemplos concretos de locais individuais que tomaram medidas distintas para o fazer: pessoal de pelo menos uma escola secundária está a receber formação de um psicólogo educacional sobre este assunto e sobre o ensino associado com informação sobre traumas.

Os profissionais consideram a “estimulação” como uma dimensão da intervenção precoce, e consequentemente veem o seu valor como um aspeto proativo da provisão da sua escola. Isto era muito evidente nos contextos dos Primeiros Anos e estava também a ser reconhecido como uma forma de envolver as CYP mais velhas. Recebemos a observação de que



“...ser capaz de fazer trabalho 1:1 ou em pequenos grupos com eles (alunos) é necessário porque os mantêm ligados e penso que eles se apercebem de que está ali alguém para eles. Precisa de ser valorizado como um passo prático a dar e não como um extra que não tem impacto”.

Fazemos a seguinte recomendação relacionada com grupos de estimulação:

Recomendação 32. As abordagens baseadas na estimulação e informadas por trauma devem ser expandidas para mais escolas e estabelecimentos em Jersey, utilizando modelos de excelência existentes e “campeões” locais.

4. Intervenções Direcionadas

Uma vasta gama de intervenções está a ser utilizada em algumas escolas e estabelecimentos de Jersey para permitir que a educação inclusiva se torne uma realidade. Estas têm lugar num contexto de incerteza e de falta de um entendimento comum em relação a uma abordagem comum em áreas-chave do provisão. As intervenções direcionadas são impulsionadas principalmente pelo que é determinado como “ação excepcional” e contido no RON e como tal estão ligadas à disponibilidade de recursos e financiamento adicionais. A atual fórmula de financiamento significa que a extensão da intervenção está diretamente ligada à atribuição de apoio - que compreende 15 horas na maioria dos casos em contextos de Primeiros Anos.

No entanto, muitos tipos de intervenção direcionada não dependem totalmente de apoio especializado. Podem ser introduzidos na sequência de uma sensibilização e formação sistemáticas. Assim, foi-nos dito por um líder escolar que



“As intervenções direcionadas fazem parte de uma abordagem graduada. Deve haver oportunidades para o pessoal ter acesso a formação que lhe permita pôr algumas coisas em prática...estamos demasiado dependentes dos TA, especialmente para certas SEN”.

Além disso, tais intervenções são mais frequentemente associadas a certos grupos específicos de CYP - nomeadamente as que têm SEN, SEMH e EOTAS. São menos aparentes nos casos em que uma necessidade de aprendizagem ou social não tenha sido formalmente registada ou avaliada. As escolas indicam que são penalizadas devido à ausência de uma forma acordada de financiamento do seu trabalho com casos tão genéricos. Pouco se reconheceu a ligação entre intervenção direcionada e QFT, e a ênfase partilhada por ambos numa abordagem individualizada da aprendizagem.

A ausência de uma abordagem padronizada de intervenção às necessidades de alta incidência ligadas ao comportamento é frequentemente aparente nos casos que precedem a avaliação formal. Dado o elevado perfil público e profissional das necessidades relacionadas com o comportamento, uma abordagem escalonada, com fases acordadas em comum, é uma forma potencial de lidar com os desafios apresentados pelas matrículas escolares dentro do ano. Vários respondentes ao nosso inquérito sugerem uma maior sensibilização para este facto:



“O comportamento apresentado é geralmente visto de forma diferente pelos diferentes professores, pelo que não temos muito acordo sobre o tipo de ação a tomar. Isto precisa de ser tratado de outra forma, contradizemo-nos uns aos outros”.

O Personal Education Plan (Plano Pessoal de Educação) (PEP) foi visto como um dispositivo burocrático que “...deveria ser útil e significar algo, mas não faz o que é suposto fazer”.

Os nossos dados narrativos indicam que o PEP é pesado devido à burocracia envolvida, à ausência de “missão partilhada” por parte dos serviços que deveriam coordená-lo, e às frequentes mudanças de pessoal, quer devido a questões contratuais, quer devido à escassez de trabalhadores sociais devidamente qualificados. As questões administrativas a ele associadas são também multiplicadas devido à tendência de os cuidados com as CYP (LAC) estarem excessivamente representados nos dados de exclusão de Jersey.

Foi recentemente relatado um aumento do apoio à educação por parte da emergente escola virtual de Jersey, com vários líderes de escolas secundárias a reconhecerem o seu impacto. Este desenvolvimento pode ajudar a desafiar e a mudar uma cultura negativa prevalecente em torno do comportamento e do tratamento das CYP que exibem problemas comportamentais. Este está associado a uma melhoria na prestação de formação e apoio de alta qualidade por parte do GoJ para melhorar a força de trabalho numa série de técnicas de apoio ao comportamento.

Fazemos a seguinte recomendação relacionada com intervenções direcionadas:

Recomendação 33. A exclusão da aprendizagem, independentemente da forma que assuma (fixa e permanente, interna e externa), deve ser sujeita a um protocolo de Jersey acordado em comum e a uma revisão externa periódica, informada por exemplos de melhores práticas.

5. Pacotes adaptados para as CYP não educadas dentro das escolas e estabelecimentos

Há algumas provas de progresso significativo no estabelecimento de disposições para apoiar as CYP que não estão a ser educadas dentro das escolas e estabelecimentos do GoJ. Reconhecem-se os planos em curso para estabelecer a 'escola virtual', uma iniciativa descrita como



“...muito necessária e... tem potencial para reconectar alguns dos nossos jovens com a aprendizagem de uma forma que está muito mais de acordo com o ponto em que se encontram”.

A escola virtual é um desenvolvimento empolgante, com grande potencial para além do seu grupo de discussão original de CYP, nomeadamente CLA tanto na ilha como fora dela. Tem implicações para aqueles que são vulneráveis ou que experimentam barreiras no acesso à educação formal. Contudo, vale a pena notar que para ser uma opção credível para as CYP educadas fora da escola (EOTAS), qualquer ação posta em prática precisa de estar familiarizada com os desafios experimentados por este grupo de jovens. Deve oferecer mais do que uma simples réplica de qualquer outra escola/configuração na ilha e maximizar o valor do seu estatuto, um recurso interdisciplinar que se estenda para além do âmbito das escolas e estabelecimentos existentes. Reconhecemos que a escola virtual se encontra numa fase emergente, e que a sua população designada está mais concentrada. Contudo, se o seu mandato for alargado para se ligar às comorbidades dos seus públicos-alvo - CLA, aquelas com SEN, CYP excluídas e aquelas que possam estar em risco de fracasso no ponto de transição para a provisão pós-16, está posicionada para dar um contributo importante para um esforço conjunto na promoção da resiliência através do alargamento das oportunidades curriculares e da flexibilidade na entrega. Pode também surgir como um exemplo de prestação coordenada de serviços.

O número de CYP registadas como EOTAS em Jersey permaneceu em cerca de 45-55 ao longo dos últimos 5 anos, embora com um decréscimo para 35 em 2019. Uma percentagem ligeiramente mais elevada de estudantes das escolas primárias está atualmente (2020) a ser educada em casa. As disposições atuais permitem uma flexibilidade considerável na forma como a EOTAS é organizada e entregue. Estão em vigor salvaguardas, incluindo a aprovação pelo CYPES e a monitorização e avaliação por um Centro de Salvaguardas Multiagência (MASH). No entanto, a nossa análise revelou um paradoxo. A flexibilidade incorporada em EOTAS (por exemplo, que os pais e prestadores de cuidados não são obrigados a seguir o “Currículo de Jersey” e uma série de outras exclusões) significa que as CYP definidas pela EOTAS podem não estar bem preparadas para a integração numa escola num ponto futuro da sua educação. Isto é notado por um profissional, que afirmou que *“é necessário que haja uma ligação mais estreita (entre os requisitos EOTAS) e o que acontece na escola, caso contrário estamos a prepará-los para o falhanço”*.

Fazemos as seguintes recomendações relacionadas com as CYP, que não estão a ser educadas nas escolas e nos estabelecimentos de ensino em Jersey:

Recomendação 34. O quadro para a educação em casa deve ser revisto regularmente, para assegurar que incorpora as melhores práticas emergentes, incluindo abordagens flexíveis e combinadas de aprendizagem, soluções digitais e carteiras pessoais de aprendizagem.

Recomendação 35. Os planos recentemente desenvolvidos por Jersey para uma escola virtual devem ser consolidados, a sua estrutura de pessoal confirmada e o seu potencial futuro explorado.

6. A utilização de instalações de inclusão fora e dentro da escola

Uma série de abordagens exteriores e no local são utilizadas pelas escolas e estabelecimentos para apoiar a aprendizagem dos alunos. O termo “fora do local” é utilizado para incluir a provisão de escolas especializadas disponíveis para as CYP com dificuldades de aprendizagem, bem como as que têm necessidades SEMH. Além disso, existe uma provisão fora do local para aquelas com necessidades SEMH que não está formalmente categorizada como uma escola. A provisão no local refere-se principalmente a 8 centros de recursos adicionais (ARC), que lidam com CYP com SEN designadas (surdos/deficientes auditivos, físicos, autismo e comunicação social). Todos estes locais e instalações são agora comumente referidos sob o termo geral de “provisão alternativa” (AP).

Houve provas de alguma prática eficaz na satisfação das necessidades educacionais dos grupos-alvo especificados; isto incluiu espaços e bens de ensino com bons recursos no caso de provisão especializada para as CYP com dificuldades de aprendizagem. Foi demonstrado um elevado grau de empenho e conhecimento especializado pelo pessoal que trabalhava em todos estes contextos especializados, embora muitos reconhecessem ter encontrado fatores de tensão significativos na realização do seu trabalho: *“Por vezes, devo dizer que nos sentimos um pouco desorientados, como se não fizessemos parte de um esforço combinado”*.

Durante as nossas visitas a escolas e estabelecimentos e discussões com profissionais, a SEMH foi um tema de grande destaque. Isto não é invulgar, uma vez que o comportamento dos alunos tem sido sempre uma das áreas mais controversas de debate sempre que a prática inclusiva está a ser discutida. A escola especializada SEMH funcionava a partir de um edifício que era considerado inadequadamente localizado (afacente a uma instalação segura ou na entrada de um parque de estacionamento) e não fornecia instalações de ponta para as CYP muito vulneráveis (o ensino era ministrado em casas convertidas que não dispunham do elevado nível de instalações visto em muitos dos principais estabelecimentos) ... o que restringe a oferta curricular para essas CYP ao longo de todas as fases-chave vistas. Isto veio acrescentar-se às complexidades que os professores encontraram no seu trabalho com as CYP, para quem isto representou uma oportunidade final de beneficiar da educação formal. Também não ficou totalmente claro se a reintegração após um período de colocação a curto prazo foi efetivamente organizada. Os professores e outro pessoal nestes locais trabalham com uma minoria significativa de CYP com SEMH e este trabalho é realizado sob o olhar de uma perceção pública frequentemente negativa da escola como um local de contenção, e não de educação. Um profissional que respondeu ao nosso inquérito disse-nos que



“Como educador, sinto-me bastante envergonhado com o que fornecemos aos nossos jovens, talvez os mais em risco ou necessitados. Eles são pessoas de Jersey que merecem melhor”.

Reconhecemos, contudo, que está a decorrer uma discussão sobre esta disposição em paralelo com a nossa Análise.

Uma outra provisão exterior, não constituída como uma escola, fornece apoio aos jovens em KS3 e 4 que experimentam uma maior sensação de ansiedade e que se sentem incapazes de frequentar a escola normal. É configurado como uma instalação de “curta permanência”, construída em torno de uma abordagem de educação com ênfase em relações de trabalho estreitas com a família, para a qual é fornecida uma série de apoios/workshops como apoio de proximidade. A provisão está no seu começo, de modo que os dados que validam a sua intenção primária de permitir às CYP regressarem à sua escola principal não estão disponíveis. No entanto, parece proporcionar uma função essencial e virada para o futuro aos jovens em pontos críticos do seu percurso educativo. No entanto, as preocupações levantadas sobre a configuração e os estabelecimentos SEMH acima também se aplicam aqui. Como não é uma escola designada, tem dificuldades em aceder a serviços escolares chave como sistemas de gestão escolar, sistemas de registo e um orçamento central definido.

Os ARC, localizados dentro das escolas e estabelecimentos principais, funcionam principalmente diretamente com as CYP com SEN especificadas. O seu papel atual a este respeito permite que as CYP sejam integradas de forma sustentada em turmas de toda a escola. Os ARC são dotados de pessoal bem qualificado, que pode oferecer intervenções e apoios de grande alcance em função das necessidades identificadas. O seu papel é amplamente reconhecido:



“O ARC na nossa escola faz um trabalho maravilhoso...temos a sorte de poder beneficiar das competências que eles trazem e de perceber que são uma equipa tão empenhada”.

Não vimos nem obtivemos feedback de todos os sítios para ilustrar que os ARC cumprem uma função mais ampla de formação ou de divulgação e oportunidade de recursos. O pessoal do ARC para a deficiência auditiva discutiu a partilha e o trabalho com outras escolas e ambientes e as suas CYP, a fim de desenvolver a prática em toda a Jersey.

Fazemos a seguinte recomendação relacionada com instalações de inclusão fora e dentro da escola:

Recomendação 36. Todas as provisões alternativas (AP) devem ser revistas para assegurar que satisfazem as necessidades contínuas e emergentes de cada CYP em Jersey e são consistentes com outras Recomendações feitas relativamente à prática inclusiva. Isto deve incluir (a) a incorporação do princípio de maior flexibilidade de movimento entre as escolas regulares e os estabelecimentos especializados (b) alojamento novo e propositadamente construído, incluindo um ARC (c) não colocação com os estabelecimentos de Justiça Juvenil (c) currículo personalizado e (d) apoio/profissional adequado para o pessoal

7. Planeamento de percursos para necessidades diversas

A nossa atividade de análise descobriu que existem alguns inibidores importantes para o planeamento eficaz do percurso educativo da maioria dos grupos de alunos marginalizados. As escolas e os estabelecimentos funcionam dentro dos limites dos quadros existentes, vários dos quais não contribuem positivamente para assegurar uma transição segura de uma provisão para a seguinte. As CYP que correm maior risco de experimentar menos oportunidades educativas estão mais em risco nos pontos de transição.

Tomámos conhecimento de algumas das barreiras enfrentadas para assegurar transições suaves. Estas ocorrem logo desde o início da jornada educacional de uma criança. Embora não obstruam totalmente grande parte do excelente trabalho centrado no aluno que é realizado em algumas escolas e estabelecimentos de Jersey, são vistos como inibidores e não como apoios. Os profissionais consideram-nas como estruturas que têm de contornar em vez de trabalharem com elas:



“Lutamos por vezes porque é difícil planear... não há perceção de que a continuidade é tudo para estas crianças”.

Os profissionais acreditam que um dos maiores obstáculos ao planeamento eficaz de percursos é a forma como o financiamento e os recursos não parecem seguir o aluno quando ocorrem transições (relacionadas com a idade ou ligadas a necessidades recentemente identificadas). Por exemplo, foi-nos dito que ocorreram frequentes mudanças nas equipas de trabalho social e que os psicólogos da educação não seguem rotineiramente um jovem durante o seu percurso educativo. Um exemplo notável é dado pela ligação de assistentes pedagógicos (TA), que são nomeados com base em contratos temporários. A este respeito, alguns dirigentes escolares indicaram a importância de disposições orçamentais que se estendessem por 3 anos, em vez do habitual ano único. Um diretor disse-nos que “...há sempre uma preocupação de que precisamos de nos certificar de que gastamos o JP dentro do prazo estipulado...”. Este mecanismo não é aquele que ajuda a planear eficazmente uma necessidade específica, onde as mudanças de prioridade podem acontecer rapidamente.

Os próprios TA sentiram que isto diminuía a sua posição como figuras importantes no processo global de inclusão:



“Por vezes sinto que o meu conhecimento sobre uma criança conta muito pouco... que eles estão dispostos a não considerá-lo todos os anos. Honestamente, não contribui muito para que sintam que dou uma contribuição.”

A questão da continuidade é importante, especialmente porque o número de movimentos escolares anuais das CYP entre escolas e ambientes de Jersey é significativo.

Fazemos a seguinte recomendação relacionada com o planeamento de percursos:

Recomendação 37. O percurso da carreira dos TA e ELSA deve ser formalizado. Isto deve incluir o estabelecimento do seu estatuto de residência e abordar a natureza temporária dos contratos de trabalho, dada a sua importância numa agenda de inclusão emergente. O CYPES deveria explorar medidas para assegurar uma maior continuidade na atribuição de Psicólogos Educacionais e Assistentes Sociais às CYP vulneráveis, em consulta com os diretores do departamento relevante do GoJ.

8. Diferenças entre a prática em escolas e ambientes provisionados e não provisionados

Não verificámos diferenças significativas na forma como a educação inclusiva está a ser abordada entre os diferentes agrupamentos de escolas/estabelecimentos em Jersey. Observou-se uma diversidade de práticas em cada grupo de escolas e estabelecimentos, refletindo uma série de atitudes e práticas sobre inclusão. Um determinante fundamental destas respostas é o perfil do grupo de alunos em cada escola. Como já observámos, estas variam devido a fatores que são históricos e que se tornaram incorporados nas práticas educativas. As escolas e ambientes cujas CYP são selecionadas com base na sua capacidade académica desenvolveram estratégias e competências específicas que respondem às diferenças dos alunos. Estas, tal como as escolas e estabelecimentos sem propinas de Jersey, estão consagradas dentro de um conjunto de políticas associadas - incluindo as que abrangem SEND, uma abordagem de *Escola Respeitadora dos Direitos e Salvaguarda e Proteção da Criança*. Há pouco reconhecimento evidente, no que respeita à política escolar, da educação inclusiva nestes locais.

No entanto, as nossas visitas e os dados acumulados mostram que as escolas e os locais não provisionados dão uma ênfase considerável ao QFT, que, como notámos, tem ligações distintas a várias características-chave da pedagogia inclusiva. Também notámos algumas excelentes iniciativas relacionadas com a inclusão nestas escolas e estabelecimentos - por exemplo, uma cobertura discreta e sensível das questões LGBTQ+ num único local. Foi-nos dito por um inquirido que



“É essencial que a escola permaneça atualizada... É uma área difícil de apoio, mas penso que merecem muito crédito por o fazerem”.

Existem algumas diferenças notáveis emergentes do modelo de financiamento atualmente em aplicação. Estas são especialmente evidentes nos Primeiros Anos, onde as creches privadas são financiadas pelo *Jersey Child Care Trust (JCCT)* através do *Early Years Service* do CYPES. Por vezes, isto pode acrescentar apoio a tempo inteiro e é medido pelo nível de necessidade. Contudo, existe uma lista de espera para apoio e uma ausência de uma reserva de pessoal qualificado a que se possa recorrer. A maioria dos contratos do JCCT são a prazo fixo - o que tem impacto na qualidade do conjunto de candidatos. O JCCT organiza a sua própria formação para o seu pessoal. São parcialmente financiados pelo governo. Notámos a existência, em alguns infantários privados, de uma crença de que o trabalhador de apoio do JCCT é o único responsável pela criança com SEND, em vez de ser um esforço de equipa.

9. Distribuição de recursos de inclusão central (CYPES)

Na maioria das escolas e estabelecimentos que visitámos, o foco principal da conversa era a forma como a educação inclusiva estava atualmente a ser financiada e, portanto, a ser dotada de recursos. Isto inclui uma secção separada neste Relatório, onde as questões predominantes são exploradas em profundidade. As nossas discussões com profissionais dão peso às conclusões que apresentamos na nossa análise técnica de custo-benefício. Revelam um nível significativo de confusão, frustração e preocupação com a natureza opaca de algumas das calibrações de financiamento atualmente em vigor. Contudo, é importante recordar a relação entre as atitudes de inclusão e o tipo de recursos necessários para as traduzir em ações concretas a nível escolar.

As escolas e os estabelecimentos destacam duas preocupações práticas: o acesso ao apoio adequado do CYPES e os prazos envolvidos para o assegurar. Uma das principais fontes deste desafio é ilustrada pela forma como os serviços de psicologia da educação (EP) são assegurados e mantidos para garantir a continuidade. Ouvimos dizer que isto estava disponível com base numa fórmula predeterminada, em que às escolas e estabelecimentos era atribuído um determinado número de “horas”; a atribuição por necessidade dos alunos não era fortemente visível para os profissionais com quem falámos - embora os líderes escolares tenham dito, em mais do que uma ocasião, que o seu EP foi além do seu tempo atribuído para apoio. Ao mesmo tempo, parecia haver mal-entendidos e uma ausência de comunicação eficaz em relação às expectativas. Um professor sentiu que:



“Não é claro para mim quem recebe o quê em termos de apoio. Parece ser uma lotaria”,

uma visão amplificada por outro que observou que



“É um caso de quem grita mais alto do que as necessidades reais das crianças. É uma competição”.

Tais sentimentos, muitas vezes conceções erradas da realidade, contribuem no entanto para um sentimento, expresso por alguns, de que a relação entre escolas e estabelecimentos e o CYPES é caracterizada por “nós e eles”.

Sente-se que a diversidade significativa das escolas e estabelecimentos de Jersey não se reflete na atual distribuição de recursos, uma questão que é destacada na nossa análise custo-benefício. Este foi um aspeto distintivo do feedback das escolas primárias, onde diversas necessidades educativas ligadas à privação, SEN e EAL estão concentradas em pequenas instituições que não têm a massa crítica necessária para serem mais autossustentadas.

O nosso trabalho revelou que muitos profissionais têm uma consideração positiva pelo apoio prestado pelo CYPES na assistência ao trabalho das escolas e dos locais onde as CYP sentiram que pertenciam, tanto academicamente como socialmente. Quase nunca foram expressas dúvidas sobre o empenho dos oficiais do GoJ. Vários dos que trabalham em escolas e estabelecimentos reconheceram também o elevado número de casos transportados pelos que trabalham a nível central, embora tenham sido feitas referências à “inconsistência” de perícia entre as diferentes áreas de apoio. No entanto, nos nossos vários contactos com os profissionais, era evidente que o acesso ao apoio necessário era dificultado por aquilo que era considerado como uma ausência prévia de serviços conjuntos de apoio à inclusão. Por exemplo, um profissional disse que *“há muita especialização disponível. Mas por vezes penso que existe em silos, com uma parte (do CYPES) a não falar realmente com outra. As coisas precisam de estar mais ligadas ou integradas. Dessa forma, as escolas poderiam então estabelecer contacto com as pessoas que precisam de dizer algo”*. Como já observámos noutros locais, tais perceções podem resultar do estabelecimento relativamente recente do CYPES, e do prémio a longo prazo que resultará de uma colaboração departamental mais estreita.

Fazemos a seguinte recomendação relacionada com a utilização de recursos do CYPES:

Recomendação 38. Os resultados e lições aprendidas com o modelo de apoio e responsabilização do Jersey Premium devem ser revistos e alargados a outras áreas de política e prática de educação inclusiva, tais como saúde mental, bem-estar e EAL.

10. Capacitação

Há excelentes exemplos de prática inclusiva presentes em muitas escolas de Jersey. Nesses casos, as CYP prosperam educacional e socialmente e os pais, prestadores de cuidados e profissionais, apoiados pelo CYPES, estão a dar um grande contributo para assegurar um futuro positivo para os jovens envolvidos. Nesses casos, a chave é o capital humano: “Os sistemas que investem em capital profissional reconhecem que a despesa em educação é um investimento no desenvolvimento do capital humano desde a primeira infância até à idade adulta, levando a recompensas de produtividade económica e coesão social na próxima geração” (Hargreaves & Fullan, 2012).



Encontrámos um amplo reconhecimento de que esta era também a chave para o progresso da educação inclusiva em Jersey. Muitos profissionais sentiram que a sua ambição era limitada pela ausência de formação sistemática: foi-nos dito por um professor que ‘! não posso dizer que qualquer CPD ! que tenha frequentado em Jersey compreende o significado de ‘inclusão’ e outro defendeu mais explicitamente que o CYPES ‘fornecesse trabalhadores de apoio profissional formados para trabalharem ao lado destas CYP ou, no mínimo, fornecesse a formação necessária aos membros específicos do pessoal que estão a ser colocados em posições muito embaraçosas’. Tais perceções parecem amplificar a importância de utilizar a CPD como uma oportunidade para assegurar uma maior clareza e concentração no que diz respeito a um entendimento comum da inclusão.

Os profissionais que trabalham em escolas, estabelecimentos e serviços parecem ter um apetite para desenvolver a sua consciência e os seus conjuntos de aptidões para melhorar ainda mais a prática inclusiva. Havia a sensação de que grande parte da atividade de desenvolvimento profissional que tem lugar está relacionada com a formação em conformidade ou com comportamentos ou síndromes específicos. Por outro lado, muitos dos professores e assistentes com quem falámos acreditavam que era necessária uma abordagem mais expansiva:



“O pessoal precisa de ter acesso a uma formação de boa qualidade para poder desempenhar eficazmente o seu papel. Precisamos de mais professores e assistentes pedagógicos que queiram construir as suas carreiras em torno do apoio à progressão dos estudantes e crescer profissionalmente investindo: tempo para o CPD [Desenvolvimento Profissional Contínuo], tempo para se encontrarem e discutirem as prioridades dos estudantes; financiamento da formação e meios para divulgar esta formação a um público mais vasto. Precisamos de mais informação sobre o trabalho de multiagência. Seria vantajoso dedicar tempo e custos básicos para cobrir isto”.

Fazemos as seguintes Recomendações relacionadas com o desenvolvimento de capacidades:

Recomendação 39. Os profissionais, incluindo os que realizam o Programa de Professores Graduados de Jersey, bem como os Professores Recentemente Qualificados, devem ser formados ou induzidos a compreender e refletir a diversidade em todas as suas formas no seu trabalho com as CYP em todas as escolas e estabelecimentos. É vital que todos os contextos sociais, culturas e línguas sejam valorizados, e que sejam feitas acomodações para eles no âmbito da aprendizagem e do ensino.

Recomendação 40. Deve ser realizada regularmente uma auditoria dos conhecimentos externos disponíveis em Educação, Saúde e Assistência Social, a fim de identificar as formas mais eficazes de prestar aconselhamento concreto, modelização e apoio aos líderes escolares, professores e TA, educadores domésticos e outros. Diálogo estruturado com colegas seniores de Saúde e Assistência Social para otimizar os contributos interdisciplinares para os RON.

Recomendação 41. Os recursos de inclusão, baseados numa intervenção alvo acordada, num conjunto planeado de resultados e nos indicadores de impacto associados, devem ser atribuídos atempadamente pelo CYPES, de modo que os atrasos na receção do apoio experimentado pelas escolas e estabelecimentos sejam significativamente reduzidos.

Recomendação 42. Todos os SENCO devem fazer parte de equipas de liderança sénior em escolas e ambientes e ter tempo dedicado a esta função. As escolas e os estabelecimentos devem ser dotados de recursos que permitam ao SENCOS concentrar-se na estratégia e no apoio: nas escolas maiores, só devem ser utilizados numa função de ensino direto a curto prazo e quando não existem alternativas.

6. O Que Ouvimos?

Ao longo do processo de análise, uma série de intervenientes ofereceu o seu tempo para fornecer as suas opiniões e as suas histórias pessoais sobre a inclusão, pelo que a equipa de análise nasen está extremamente grata. Neste Relatório, procurámos captar os temas-chave que estavam a ser levantados e tentámos dar uma voz àqueles que queriam ser ouvidos.

Houve um apoio esmagador ao processo de análise e uma crença real de que a mudança aconteceria para melhor como resultado disso. Jersey é mais do que capaz de se tornar um líder mundial na educação de inclusão de classe mundial. Precisa agora da vontade, do impulso, da liderança e da determinação para que isso aconteça. Envolverá decisões difíceis ao longo do caminho, particularmente em torno do financiamento e das expectativas. No entanto, a maioria das pessoas entrevistadas sentiu que valia a pena fazer isto. Esperamos que isto se torne uma realidade no futuro.

Reunimos as opiniões de uma vasta gama de intervenientes e parceiros no esforço de inclusão. Estes incluíam as CYP, prestadores de serviços, o setor de voluntariado, Saúde, Assistência Social e aqueles que trabalham diretamente para o GoJ. Como indicamos num anexo a este Relatório, a nossa informação foi obtida através da utilização de uma série de instrumentos. Os dados foram analisados, e foram identificados temas e subtemas-chave. Esta secção fornece uma síntese dos pontos de vista expressos em relação a cada um deles.

É notável que estas contribuições das partes interessadas são quase exclusivamente reiterações das principais preocupações identificadas noutros pontos do presente Relatório, como será imediatamente visível. Assim, dão peso à existência de um interesse comum e ao compromisso de abordar questões que são absolutamente fundamentais para a forma da educação inclusiva em Jersey.

i. O que significa a inclusão?

Conversas com os interessados confirmaram a nossa convicção de que a inclusão significa coisas diferentes para pessoas diferentes, dependendo das suas crenças, perceções e experiências pessoais. Foram expressas diversas definições e indicam um nível de confusão que pode muito bem ter impacto na qualidade dos contributos educacionais experimentados pelas CYP em Jersey. Um dos problemas comumente identificados foi o facto de não haver uma definição GoJ de educação inclusiva. Havia inúmeros exemplos de um ponto de vista positivo e capacitante - *“Valorizar todos pelo que são e permitir-lhes atingir o seu potencial”* era típico desta posição. Um professor descreveu a prática inclusiva como o reconhecimento de que *“Todas as crianças têm pontos fortes; precisamos de os encontrar e construir sobre eles para que a criança se sinta bem consigo própria e ganhe confiança e autoestima”. Depois podem ter sucesso”*.

Os nossos dados também indicam que, para alguns interessados, uma visão mais expansiva do termo era mais apropriada. Um deles disse-nos que *“no passado, a inclusão era vista como algo relativo a deficiência ou necessidades educativas especiais. Penso que isso mudou.*

Vivemos agora numa sociedade diferente e a maioria de nós reconhece que a inclusão significa todos. Também precisamos de reconhecer que alguns grupos têm menos voz do que outros, grupos como as famílias onde o inglês não é a sua primeira língua e as crianças à espera de asilo. A inclusão precisa de abraçar todos e ser suficientemente flexível para responder a novas áreas de diversidade". Alguns participantes na entrevista consideraram que a regulamentação estatutária existente era suficiente para "...ajudar o maior número possível de crianças e jovens a aceder aos serviços universais, a menos que não seja do seu melhor interesse fazê-lo, caso em que é necessária uma provisão especializada".

No entanto, os pedidos de definições pessoais resultaram frequentemente em algumas observações bastante negativas. Considerou-se que "Jersey define atualmente a inclusão como um modelo deficitário em vez de um modelo que reconhece e desenvolve os pontos fortes dos indivíduos de uma forma holística". Além disso, acredita-se que "Nos últimos quatro anos ! chegaram à conclusão de que todo o sistema em Jersey se baseia na realização e não na inclusão. O sistema deve ser baseado em ambos. No entanto, ! argumentaria que, se não estiver num bom lugar, nunca poderá alcançar o seu melhor até estar". Referindo-se à ausência ou falta de visibilidade de uma definição acordada, argumentou-se que "A definição de prática inclusiva precisa de ser clara - não é ter crianças com necessidades complexas numa escola convencional - é muito mais do que isso - uma criança pode estar numa disposição convencional e, na realidade, estar 'isolada'. Tem mais a ver com facilitar o seu acesso a um 'pacote educativo' adequado e apropriado que seja adaptado para satisfazer as suas necessidades individuais".

É também evidente que há muitos interessados, de todo o espectro, que interpretam significativamente mal o significado de educação inclusiva. Foi-nos dito que "Há uma suspeita de que 'inclusão' significa 'meter as crianças com necessidades na corrente dominante, para que não tenhamos de pagar por uma escola que satisfaça as suas necessidades reais' e que 'Precisamos de uma escola SEMH. Precisamos de uma PRU maior, no seu próprio edifício, à medida". A ideia de que a 'inclusão' era sobre a localização de certos grupos de CYP num estabelecimento separado era fortemente aparente.

Mas também nos foi indicado que a inclusão deveria ser vista como algo positivo e para celebrar em vez de algo que as pessoas tinham de fazer. Na opinião de muitas partes interessadas, isto requer uma mudança de cultura. A ausência de uma definição clara e comumente aceite de educação inclusiva como ponto de partida é um obstáculo ao desenvolvimento de um plano estratégico credível para o seu desenvolvimento em Jersey.

ii. O que é bom em Jersey que tenha um impacto positivo na educação inclusiva?

Foi reconfortante que muitos intervenientes nos tenham fornecido relatos em primeira mão da sua experiência direta das coisas que permitem que a educação inclusiva prospere. Foi notório que muitos veem as próprias CYP como um dos principais motores do progresso. Um declarou que *“Acredito que as crianças são naturalmente inclusivas. A maioria dos pais e prestadores de cuidados querem inclusividade para todas as crianças e têm um apetite por isso. Precisamos de compreender o que isso significa para a nossa sociedade”*. Outro afirmou que *“as crianças podem tornar-se o catalisador para a mudança na inclusão. Capacitá-las, encorajá-las a convencer as suas escolas a tornarem-se Escolas Respeitadoras dos Direitos. Torná-las Embaixadores das Escolas Respeitadoras dos Direitos”*.

Muitos pais e cuidadores foram positivos no seu contacto com escolas e estabelecimentos. Um observou que *“Um SENCO contactou-nos antes do início do período escolar e perguntou-nos como estávamos e o que podia fazer para ajudar a transição do meu filho para o ano seguinte. O facto de ter alguém a pedir esta simples coisa ajudou-o a preparar-se para o novo ano escolar e apoiou a sua autoconfiança, pois pensava que alguém queria saber o que ele pensava”*. Houve um reconhecimento generalizado de que *“...os profissionais tentam arduamente ser úteis”* e isto foi acompanhado de observações explícitas e detalhadas sobre práticas positivas que estimularam uma maior inclusão: *As escolas tinham bons processos para encontrar famílias difíceis de alcançar - a chegada de um Trabalhador de Apoio à Família foi uma mais-valia para a minha escola. Embora só aqui estivéssemos durante algumas horas por semana, realizávamos sessões conjuntas, os pais vieram para reuniões breves, foram realizadas sessões informais na nossa sala comunitária”*.

Ouvimos comentários significativos sobre as práticas de inclusão efetiva nas escolas e nos estabelecimentos, alguns dos quais referimos numa secção separada do nosso Relatório. Estes abrangem ações em toda a faixa etária e fornecem amplas provas documentais de que Jersey tem alguma disposição exemplar, cujos méritos todos os interessados reconhecem. Por exemplo, um dos pais disse-nos que *“O Clube da Juventude especializado em Jersey é realmente inclusivo”*. *O meu filho desenvolveu fortes amizades com outros, e tem sido uma experiência positiva para eles”*. Enquanto outros se referiram positivamente a projetos especializados como o LGBTQ+ e o Princes Trust Achieve Programme, Beresford Street Kitchens, Jersey Skills e Young Carers. Diversos pais/responsáveis elogiaram o trabalho que está a ser realizado pela equipa dos Primeiros Anos

Note-se que as boas práticas mencionadas por um grande número de interessados estavam a ser exemplificadas por prestadores externos de serviços relacionados com a inclusão ou estabelecidas para grupos específicos de CYP como parte de uma provisão alternativa. Seria útil explorar as razões pelas quais estes projetos são valorizados e parecem funcionar eficazmente. Isto poderia oferecer um foco de aprendizagem profissional multidisciplinar para as CYP e depois alargar a aprendizagem a partir deste para as escolas e estabelecimentos habituais.

Recomendação 43. Deve ser dada maior oportunidade às escolas, locais e serviços para celebrarem publicamente os resultados e a excelência da sua prática relacionados com a educação inclusiva.

iii. O que é mau em Jersey que tenha um impacto negativo na educação inclusiva?

Existe um sentimento esmagador de injustiça sentido por muitos residentes de Jersey relativamente às desigualdades dentro do sistema educativo. Esta noção é tão poderosa, embutida e significativamente verbalizada - como é frequentemente mencionada ao longo deste Relatório - que merece uma citação alargada de um interveniente na nossa recolha de dados:



“A inclusão e as práticas inclusivas fazem parte de uma cultura. A cultura de qualquer organização ou é inclusiva ou exclusiva. A cultura do sistema educativo em Jersey é altamente exclusiva. O sistema de Jersey seleciona e separa as crianças de acordo com a riqueza e a capacidade de pagar propinas, o desempenho académico e a localização geográfica. Filhos de pais que as podem pagar, frequentam as faculdades). Crianças que tem sucesso académico vão para (NOME DA ESCOLA). As crianças que vivem numa zona rural frequentam uma escola com um parque infantil, campo, espaço lúdico adequado e ar puro. Isto deixa então o resto dos alunos das nossas escolas que não têm as instalações oferecidas às crianças nos colégios. Os restantes não têm acesso aos elevados padrões académicos dados às crianças em (NOME DA ESCOLA). Os restantes não têm acesso a espaço adequado e ar limpo. A separação das crianças nestes grupos faz troça de todo o princípio da inclusão. A inclusão e a justiça não podem existir enquanto continuarmos a apoiar um sistema educativo tão divisivo. O próprio coração do sistema de Jersey é a “exclusão”.

O movimento para uma inclusão mais abrangente de todas as CYP dentro dos estabelecimentos regulares não é tomado como universalmente benéfico. Existe uma crença generalizada de que as escolas e ambientes de Jersey lutam para satisfazer as necessidades das CYP que apresentam comportamentos desafiantes. Isto é ilustrado pelas frequentes sugestões de que a melhor forma de avançar é criar mais provisões separadas. Um professor disse-nos que *“compreendo a necessidade que os pais sentem de ter os seus filhos incluídos na corrente dominante, mas sinto que o custo para o bem-estar mental, físico e emocional das outras crianças e do pessoal pode ser um preço elevado a pagar”*. Outro afirmou que *“a inclusão não é correta para todos os alunos. Tive a sorte de passar tempo numa provisão especial. O pessoal era magnífico em circunstâncias muito difíceis e os alunos estavam claramente no lugar certo para as suas necessidades”*. Os pais, cuidadores e famílias também forneceram expressões de dúvida semelhantes. Alguns sentiram que uma escola separada proporcionava uma melhor forma de satisfazer as necessidades dos seus filhos: *“Temos sido muito felizes com a sua escola especializada e ele adora-a”. Eles são realmente acolhedores, e isto tem sido um grande positivo para nós. Penso que a maior razão para isto é que existe uma forte liderança na escola*. Tais diferenças de opinião, argumentaríamos, são saudáveis e contribuem para o aperfeiçoamento do sistema se houver um plano claro de consulta estratégica relativamente ao tipo de inclusão que Jersey aspira - e um roteiro de acompanhamento para iniciar um processo de mudança.

Muitos dos inquiridos falaram de inconsistências e de falta de clareza relativamente às fontes de informação. Muitos dos pais, cuidadores e famílias que nos deram as suas opiniões falaram do seu esgotamento e dificuldades em compreender e navegar no sistema que, para eles, parecia cheio de anomalias, falta de clareza e inconsistências. Os seus comentários dizem-nos que não compreendem porque é que o sistema demora tanto tempo a responder e satisfazer as necessidades dos seus filhos. Entretanto, sofrem de uma série de problemas, incluindo discussões familiares e rutura sobre o que podem fazer. Muitos sentem-se impotentes. Vários sugeriram alternativas racionais: *“É necessário um trabalho para mapear a provisão na economia. Parte do problema é que não temos isto, mas há tantas iniciativas que se cruzam o que torna o sistema difícil de navegar para todos. Depois alguém surge com uma nova iniciativa, uma vez que não sabemos tudo o que existe por aí”*.

Outros intervenientes também não se sentem apoiados pelo GoJ no processo de inclusão; um deles disse-nos que *“A ilha tem uma abordagem fragmentada e dispersa da inclusão. É pura sorte se for a correta para a criança ou para as suas circunstâncias”*. Sentimentos semelhantes foram expressos por algumas das CYP de Jersey, que expressam dúvidas sobre a forma como as suas necessidades são satisfeitas: *Eu diria que a escola não é positiva. Falam muito de inclusão, mas não é realmente praticada. Algumas das pessoas são boas, mas o que as torna boas não filtra através da escola para tornar todos bons. Apesar disso, gosto muito de aprender na escola, mas fazer compreender as minhas necessidades é uma luta para mim e para a minha mãe, especialmente em torno de coisas como trabalhos de casa e mudanças e não poder ter acesso a coisas como outros jovens, como experiência de trabalho”*.

É evidente que existe - por várias razões - um fosso entre as expectativas dos vários grupos interessados quando se trata de educação inclusiva. Isto manifesta-se, por vezes, ao salientar as insuficiências de outros: *“Tentamos promover a prática inclusiva na ilha, tanto em termos do que fazemos como da forma como o fazemos. No entanto, fico com a sensação de que muito disso é simbólico nas escolas. Veja o mês do Orgulho. As escolas podem celebrá-lo durante um mês para mostrar o seu apoio, mas após o mês voltam ao normal e a jovem comunidade LGBTQ+ ainda está à margem. Não é constante”*.

As diversas barreiras que obstruem uma viagem suave até à inclusão não serão removidas perpetuando o ciclo de culpas que perpassou grande parte das provas que recolhemos. A este respeito, um inquirido do Terceiro Setor aconselhou perceptivamente que *“a inclusão precisa de compreender o contexto de Jersey e como este funciona. Existe uma divisão entre o que se desenvolveu ao longo do tempo e o que deveria acontecer”*. Tal como sugerido noutro ponto deste Relatório, a mudança só acontecerá quando houver consenso sobre como deve ser a educação inclusiva para Jersey; isto exigirá que todas as partes se afastem das suas posições fixas. Isto é dito em termos francos por um profissional, que afirmou *“Quase precisamos de um armistício sobre o passado e a nossa cultura de culpa e negatividade e para emergir disto com uma visão positiva do futuro que se baseie em todos os nossos pontos fortes, aprenda com os nossos erros e seja positiva, incluindo a forma como responsabilizamos os outros”*.

iv. Cultura

Recebemos comentários poderosos dos interessados sobre a cultura educacional e social predominante em Jersey. Estes testemunhos são frequentemente relatos eloquentes das diferentes formas como alguma da população se sente quase resignada a um *status quo* insatisfatório. As nossas fontes de dados recolheram a opinião de todos os lados do espectro político e das camadas socioeconómicas. Foi assegurada por um processo validado e independente. Isto é o que torna os relatos que recebemos tão potentes e significativos. A dissonância cultural - para a qual a educação inclusiva pode ser um poderoso antídoto - é capturada por esta observação textual:



“Acredito que a estrutura atual se baseia no medo; o medo e a ansiedade dos profissionais que não conseguem ter sucesso ou pensam que o sistema não está a funcionar, o medo dos líderes por se terem enganado, o comportamento defensivo e o sigilo para encobrir os problemas, uma cultura escolar em torno do profissional para os apoiar e não em torno da criança, uma cultura de culpa incluindo culpar a criança quando é a estrutura que não está certa. Esta abordagem não é boa para ninguém, professores, diretores e muito menos para todos os alunos. Ser transparente a este respeito é assustador, mas não devemos conspirar na sua continuação apenas trabalhar em conjunto para o fazer corretamente.”

Obtivemos outras provas narrativas poderosas que sugerem que Jersey tem atualmente uma cultura de culpa em relação à desigualdade na educação. Isto é negativo e moroso e constitui uma importante barreira à inovação. Como nos foi assinalado, *“a inclusão é da responsabilidade de todos. Na educação, o departamento precisa de liderar de frente em tudo o que diz e faz e nas suas próprias abordagens à inclusão. Isto inclui assegurar que a inclusão e a melhoria da escola trabalham em conjunto mais de perto e estão na mesma página do livro”*. No entanto, a maioria das pessoas que participaram nos nossos inquéritos e entrevistas aceitou que a prática inclusiva em Jersey não mudaria da noite para o dia. Alguns acharam que seria necessário um plano de dez anos para mudar a cultura e a compreensão da inclusão em Jersey e para obter uma provisão de inclusão correta para cada criança ou jovem.

Fazemos as seguintes recomendações relacionadas com a cultura e identidade pública de Jersey no que diz respeito à educação inclusiva:

Recomendação 44. Devem ser desenvolvidas estratégias de sensibilização e de apoio a grupos marginalizados que muitas vezes podem ser invisíveis dentro do sistema escolar, incluindo os jovens prestadores de cuidados e os que cuidam das CYP. Isto pode incluir sensibilização e formação para aqueles que trabalham com eles.

Recomendação 45. Deve ser considerada a prestação de apoio para assegurar o bem-estar e a saúde mental de todos os profissionais da educação e, em particular, daqueles que trabalham com as CYP mais vulneráveis de Jersey.

Recomendação 46. Devem ser consideradas e introduzidas medidas de apoio às escolas e aos estabelecimentos na construção de relações mais eficazes com pais, prestadores de cuidados e famílias das CYP marginalizadas, incluindo a coprodução e a coconstrução.

v. Financiamento da educação inclusiva

Quase todas as entrevistas e respostas a inquéritos faziam referência a algum aspeto do financiamento para a educação inclusiva. É digno de nota o reconhecimento de que *“Mais financiamento nem sempre é a resposta para conseguir a inclusão correta na educação”*. *Trata-se da utilização eficaz do financiamento, dos resultados gerados pelo financiamento e de responsabilizar os responsáveis para que o financiamento funcione eficientemente”*.

Houve um apoio generalizado ao financiamento seguindo a criança de uma forma aberta e transparente, com níveis de financiamento escalonados e especificados através de avaliação e processos relacionados. Para este fim, alguns entrevistados sentiram que o sistema de financiamento normalmente disponível precisava de ser eliminado e que era necessário fornecer financiamento de base para apoiar cada criança. Em todo o texto, era opinião das partes interessadas que as escolas e os estabelecimentos necessitavam de um orçamento para financiar uma equipa de inclusão central, com base em fatores como o número das CYP e a natureza das suas necessidades educativas. Também se considerou que a forma como o financiamento do Registo de Necessidades (RON) era calculado não era clara e muito pouco flexível. Um participante disse-nos que



“Precisamos de um sistema de financiamento SEND que seja aberto e transparente e simples de seguir, para que todos compreendam como funciona. Com um sistema como este, as escolas poderiam ser responsáveis por coisas como resultados e sucesso que poderiam ser partilhados para melhorar o apoio prestado”.

Um modelo de responsabilização que foi frequentemente referido como exemplo de boas práticas foi o do Jersey Premium. A estratégia e implementação do Jersey Premium foi vista como um bom modelo que poderia ser alargado a outras áreas ou trabalhos. Uma característica positiva foi a clareza e transparência do modelo de financiamento e a sua abordagem focalizada para grupos específicos de CYP. Isto foi considerado como uma forma de assegurar uma medida de responsabilização para as escolas e estabelecimentos responsáveis pela sua atribuição e pelos resultados alcançados. Foi também visto como um exemplo de engenharia económica onde uma questão educacional ligada à privação tinha sido identificada e uma estratégia construída à sua volta para efetuar mudanças. Argumentou-se que *“Tomar as realizações do Prémio Jersey e alargá-lo a outras áreas de prática inclusiva seria positivo”*.

Recebemos um extenso conjunto de comentários sobre o papel do Terceiro Setor na prestação de serviços relacionados com a educação para apoiar a inclusão. Foi expressa uma consideração muito positiva relativamente ao envolvimento de organizações de caridade, e um desejo de ver o seu papel mais seguro e substancial. Considerou-se que o setor da beneficência tem um papel a desempenhar no apoio a iniciativas nos cuidados sociais, saúde, educação, emprego e outros setores. O trabalho em parceria com tais organizações numa base de igualdade foi visto como apresentando oportunidades consideráveis, incluindo o apoio ao bem-estar do pessoal do setor público. Um ponto de vista foi que

“As instituições de caridade em áreas-chave de inclusão devem receber acordos de nível de serviço de três anos e devem ser responsabilizadas pela execução da estratégia. Para novas áreas de trabalho, devem receber financiamento piloto. Se o projeto, uma vez avaliado, for um sucesso, terá de haver um plano para a sua integração nos serviços principais, quer através de trabalhos de comissionamento, acordos de nível de serviço (SLA) ou trabalho direto por escolas ou governo. Deve haver também um Fundo de Inovação para projetos que sejam realmente de vanguarda para desbravar novos caminhos na inclusão”.

No entanto, o que é evidente é que, em todos os grupos de interessados, há um reconhecimento de que o sistema não está atualmente a funcionar tão bem como deveria - e que, como resultado, uma proporção significativa da população de Jersey está a ser afetada negativamente. O que também é reconhecido por todos é que, apesar de todas as polaridades de opinião, já houve algumas iniciativas notáveis para redefinir e reorientar as políticas e práticas existentes. As conversas com as partes interessadas sugerem que Jersey atingiu agora um ponto em que é necessário tomar medidas, como nos disse um profissional.

“Precisamos de uma discussão completa e franca sobre a inclusão no nosso sistema educativo. Podemos fazer melhor e devemos ter a ambição de o fazer corretamente. Precisamos de melhores dados para impulsionar isto e precisamos de compreender o que se está a passar. Mesmo incluindo o objetivo de aprender, para que serve? É para passar nos exames obter um bom emprego e trabalhar em finanças ou é algo mais? Tem de haver um armistício em que deixemos de culpar as pessoas, mas discutamos o que podemos fazer. Por exemplo, os diretores de escolas estão a ser maltratados pelo que não estão a fazer. Muitos ficam zangados ou assustados e não falam abertamente sobre o que podem e não podem fazer. Se não tivermos esta discussão honesta sem culpas sobre a inclusão, nunca sairemos do ponto de partida.

7. Jaki Jest Wpływ?

A medição do impacto é um enigma para muitos sistemas educativos em todo o mundo. É por esta razão que têm sido envidados mais esforços por governos e agências internacionais para alargar a gama de projetos e métodos de avaliação do impacto (DFID, 2012). À luz destes desenvolvimentos, a Equipa de Análise abordou a recolha de provas sobre o impacto com um espírito muito aberto. Fomos especialmente influenciados pela necessidade de maximizar o extenso feedback verbal e escrito que recebemos de todas as secções da comunidade. Esta tem sido uma questão importante, dada a ausência de dados sistemáticos de entrada e saída facilmente acessíveis, tal como referido noutra parte do presente Relatório. O nosso mergulho profundo nas provas disponíveis recolhidas sobre o impacto das estratégias e métodos empregues para responder às CYP com necessidades adicionais ou que são consistentemente marginalizadas por outros fatores incorporou, portanto, informação narrativa associada.

A partir dos dados que recebemos, foi possível analisar alguns padrões de identificação, bem como amplas indicações sobre o impacto da organização e dos padrões de entrega atuais em alguns grupos chave de CYP em todo o sistema. Na ausência de um conjunto de dados completo, não nos foi possível comentar os resultados e os destinos; noutros pontos deste relatório sugerimos a necessidade de refinar a recolha de dados, para que a relação entre SEN, EAL e Jersey Premium possa ser totalmente examinada. Isto iria basear-se nas recolhas de dados existentes, como se segue:

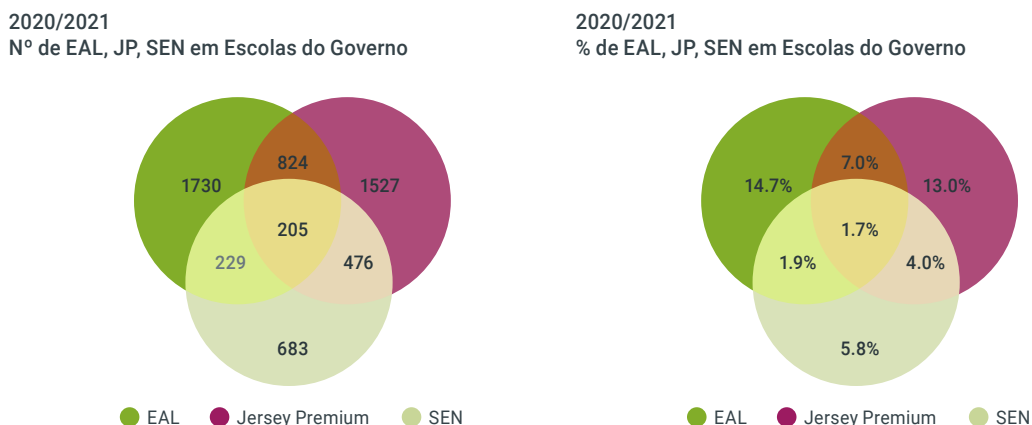


Figura 4.

Consequentemente, as nossas conclusões gerais neste relatório dizem respeito a 3 elementos específicos da atividade relacionada com a inclusão.

i. Identificação

Dados do Governo de Jersey mostram que a partir de janeiro de 2020, um terço (33%) de todos os alunos com SEN/D estavam registados como tendo necessidades Sociais, Emocionais e de Saúde Mental. Um quinto estava registado como tendo necessidades de fala, linguagem e comunicação (19%) e outro quinto foi registado como tendo uma dificuldade específica de aprendizagem (18%). A conclusão foi que “Este padrão é semelhante ao observado em anos anteriores.

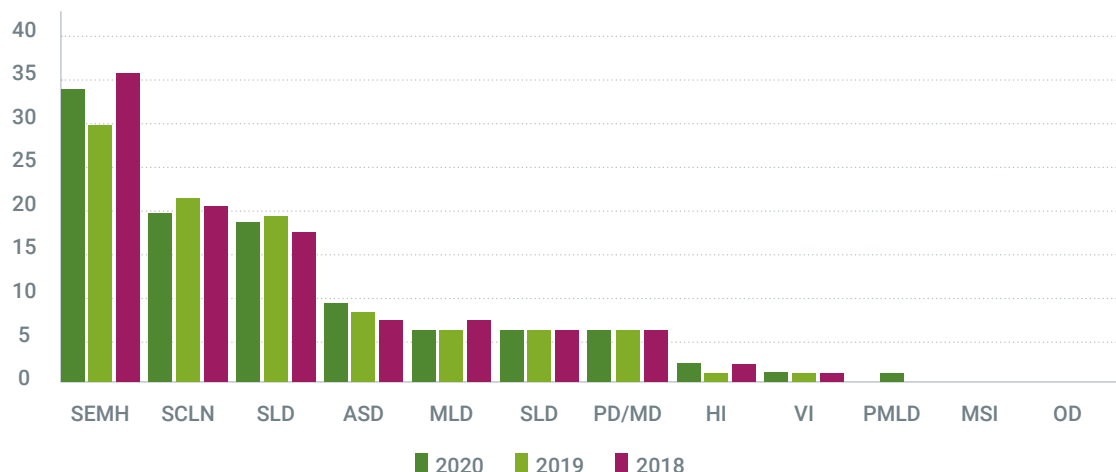


Figura 5. Crianças e jovens em idade escolar com SEN Necessidades Educativas Especiais primárias nas escolas governamentais de Jersey (fonte: Relatório de Análise da Inclusão do Governo de Jersey 2020)

Tem havido um aumento constante do número de CYP com Registos de Necessidades de 2017 a 2020, mas uma diminuição do número de CYP em Apoio SEN durante o mesmo período de tempo. Contudo, a diminuição do número de CYP com Apoio SEN em 1,9 pontos percentuais é superior ao aumento dos Registos de Necessidades em 0,5 pontos percentuais, pelo que concluímos que deve haver outros fatores para além da emissão de Registos de Necessidades que tenham em conta esta diminuição, o que se reflete na diminuição global das CYP identificadas com SEN a todos os níveis (Apoio SEN e RON).

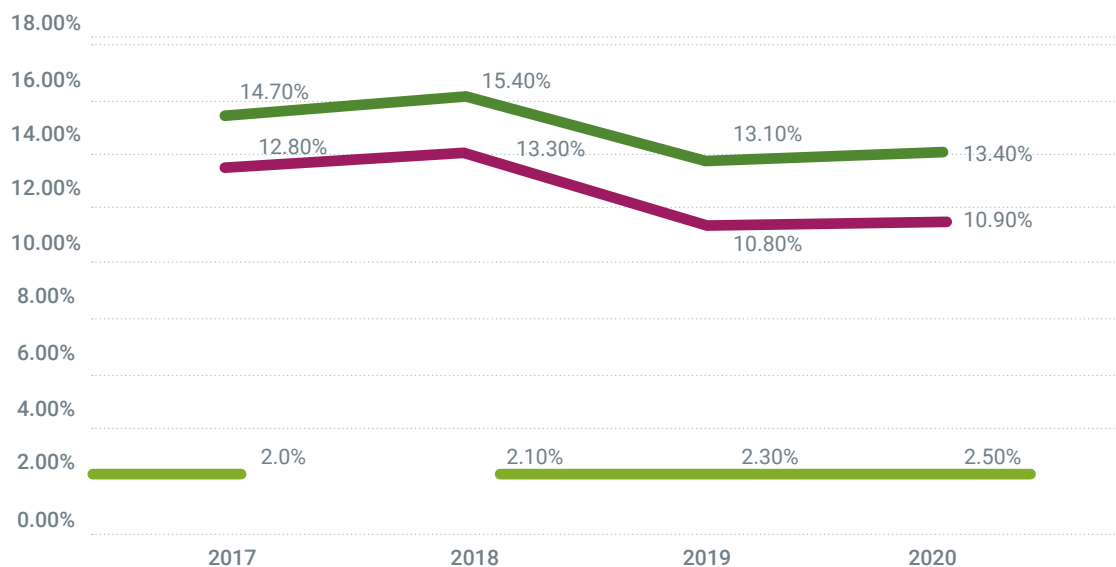


Figura 6. Número de CYP com Apoio SEN e RON 2017-2020 (fonte: Dados do Governo de Jersey)

Os dados desagregados para as CYP com RON e as CYP com Apoio SEN mostram a seguinte análise (Fonte Dados do Governo de Jersey de 21 de julho).

Durante o período de 2017 a 2020, para as CYP com Apoio SEN, houve uma diminuição de 7 pontos percentuais nas crianças e jovens identificados com Dificuldade Específica de Aprendizagem, e uma diminuição de 1 ponto percentual naqueles identificados com Dificuldade Moderada de Aprendizagem. Houve um aumento de 3 pontos percentuais nas CYP identificadas com questões de Saúde Social, Emocional e Mental, e um aumento de 2 pontos percentuais nas CYP identificadas com questões de Fala, Linguagem e Comunicação, e uma mudança de 1 ponto percentual naquelas identificadas com autismo.

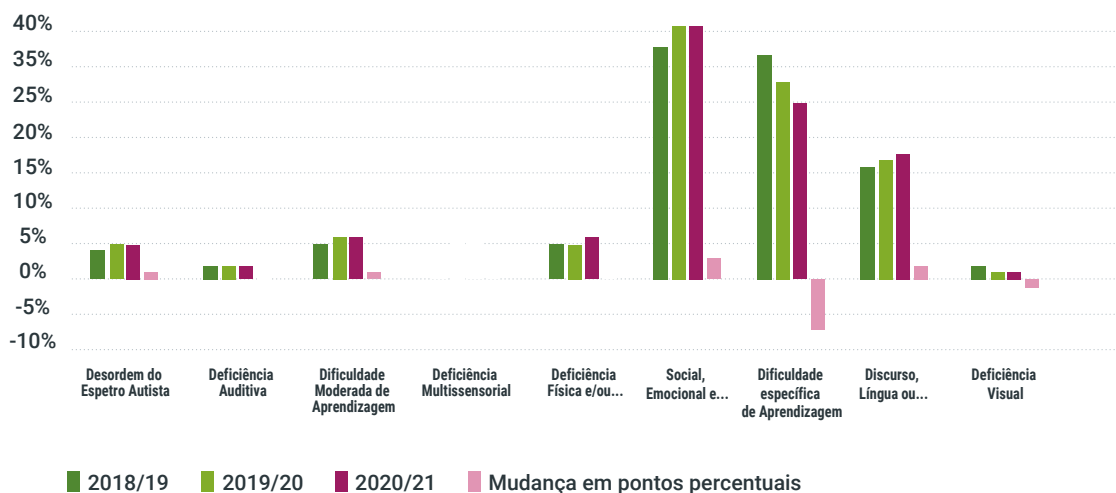


Figura 7: Identificação de Necessidades Primárias para as CYP com Apoio SEN de 2018 a 2021

Durante o período de 2017 a 2020, houve aumento de 2 pontos percentuais para a emissão de RON para as CYP com necessidades sociais, emocionais e de saúde mental, dificuldades específicas de língua, dificuldades de aprendizagem moderada, bem como autismo. No entanto, houve diminuição de 8 pontos percentuais na emissão de RON para as CYP com Dificuldade Grave de Aprendizagem, e de 1 ponto percentual para Dificuldade Física/e ou Necessidades Médicas. Estes dados levam-nos a acreditar que as necessidades das CYP são melhor satisfeitas onde há diminuições, e que por vezes podem ser mais bem incluídas no âmbito das escolas ou ambientes normais - ou que a falta de consistência na identificação e/ou que o próprio processo de encaminhamento pode ser uma barreira, por razões previstas noutros pontos do presente Relatório.

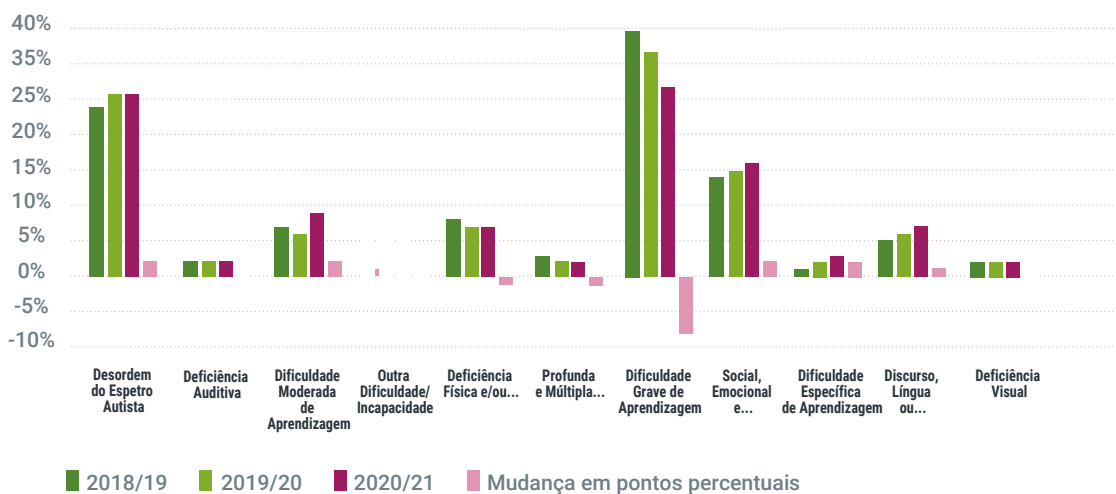


Figura 8: Identificação de Necessidades Primárias para as CYP com RONS de 2018 a 2021

Para o período de 2017 a 2020, para as CYP com Apoio SEN, houve um aumento de 3 pontos percentuais nas necessidades das CYP com necessidade Social, Emocional e de Saúde Mental (SEMH). No entanto, o impacto da SEMH tem sido mais significativo do que os dados demonstram nesta análise em relação às entrevistas com os diretores das escolas e às “crises” identificadas de não ser capaz de satisfazer as necessidades dos alunos com a rapidez suficiente. Além disso, a anterior Análise Independente do Financiamento das Escolas (outubro de 2020) “concordou que qualquer modelo futuro de financiamento deveria satisfazer os seguintes objetivos políticos” para fornecer “apoio equitativo e suficiente para as necessidades adicionais, incluindo as SEN” e reconheceu especificamente o impacto, referindo-se às necessidades Sociais, Emocionais e de Saúde Mental (SEMH), bem como à EAL e à privação.

Durante o mesmo período, para aquelas CYP com RON, houve uma diminuição nas identificadas com Dificuldade de Aprendizagem Grave em 8 pontos percentuais e necessidades de Deficiência Física/Médicas - assim como Dificuldade de Aprendizagem Profunda e Múltipla - cada um em 1 ponto percentual. Pode assumir-se que a oferta no Apoio SEN não é suficiente ou que há menos confiança nesta oferta entre alguns profissionais e pais. Da mesma forma, acreditamos que se pode dar uma impressão de impacto errada em que garantir um RON conduz a melhores resultados. A nossa convicção é que uma oferta adequada e excelente deve estar disponível em todo o sistema e não ser considerada como dependente de um RON.



Nem sempre é verdade que o dinheiro é a resposta. A minha convicção é que temos um sistema que depende demasiado de rótulos que estão ligados ao financiamento. É algo que já vi noutros lugares - essa necessidade do aluno não é satisfeita a menos que ele tenha um rótulo. Isso é um disparate, do ponto de vista educativo.

Existe uma necessidade identificada de “colmatar a lacuna” através de melhores práticas gerais, a par de uma afetação de recursos suficiente para sustentar isto. Contudo, não é viável tirar qualquer conclusão definitiva apoiada por dados que aponte para um impacto positivo ou negativo da prática inclusiva em qualquer nível de provisão educacional.

ii. Jersey Premium

Os dados que examinámos indicam que as CYP que recebem o Jersey Premium estão massivamente sobrerrepresentadas nas escolas especiais. Em 2020, 57,3% das CYP nas escolas especiais recebeu o Prémio de Jersey *versus* 25,3% nas escolas primárias e 21,5% nas escolas secundárias.

Existe uma alta correlação proeminente entre o prémio do aluno e a identificação de SEN e a colocação numa escola ou num estabelecimento especial. No entanto, é importante considerar se isto resulta de uma identificação robusta da necessidade ou de uma sobrerrepresentação e devemos questionar as razões para tal. É importante que se investigue melhor a razão pela qual existe uma maior percentagem de CYP com o Jersey Premium em escolas e estabelecimentos especiais. Poder-se-ia sugerir que isto poderia ser uma demonstração da falta de uma cultura inclusiva em muitas escolas e estabelecimentos habituais, especialmente para aquelas CYP com o perfil de um beneficiário do Jersey Premium.

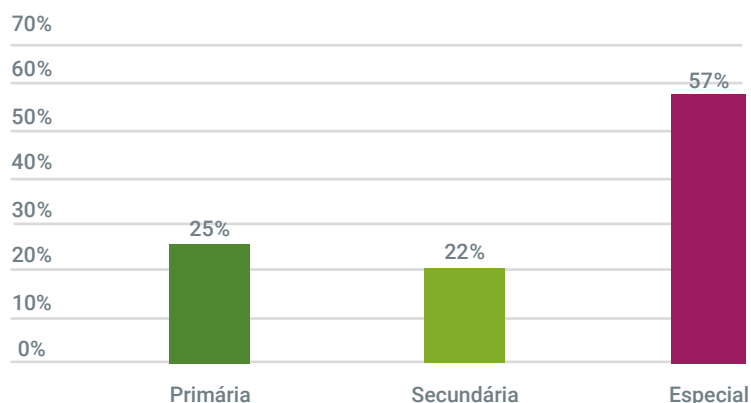


Figura 9. Percentagem de crianças e jovens com Jersey Premium por fase escolar 2020-21 (fonte: Dados da Análise de Inclusão 2021, Governo de Jersey)

iii. Exclusões

As taxas de exclusão para as CYP com Apoio SEN e para aquelas sem SEN identificada são largamente semelhantes nos dois anos de 2018-20. No entanto, tendo em conta a dimensão da população (aproximadamente 8,5x o número de sem SEN em comparação com o Apoio SEN), as CYP com Apoio SEN está a ser excluída a uma taxa demasiado elevada.

As exclusões para as CYP com RON também são elevadas. Valor 1aproximado de CYP com Apoio SEN, o que representa 41,3% de exclusão. As CYP com RON perfazem 6,1% das instâncias de exclusão. Estas podem ser comparadas com as CYP sem SEN, representando 52,6% das exclusões. Das CYP com SEN identificadas que foram excluídas durante um período de 3 anos, 40% tinham necessidades educacionais relacionadas com SEMH.

As exclusões para crianças e jovens com e sem SEN continuam a ser amplamente semelhantes durante o período de 2018 a 2020. Os alunos com SEN constituem pouco mais de 45% de todas as exclusões, e Registos de Necessidades 10%. Dos alunos excluídos com necessidades educativas especiais identificadas, 40% eram alunos SEMH. (Fonte: Dados do Governo de Jersey)

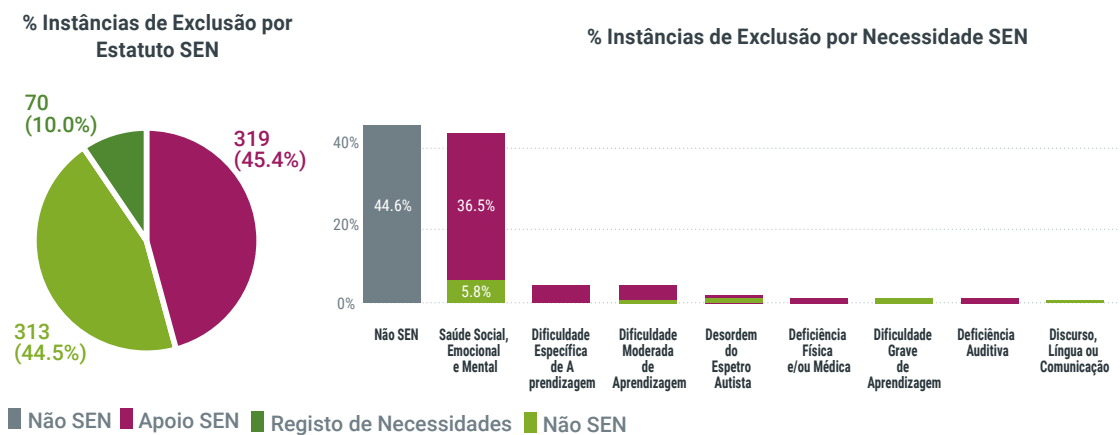


Figura 10. Exclusões SEN em Jersey (fonte: Dados da Análise de Inclusão 2021, Governo de Jersey)

Observações sumárias

Podem ser feitas várias observações em relação a estes dados gerais. Em primeiro lugar, no caso de SEN, parece haver uma relação causal entre a redução das CYP a receber apoio SEN e as acomodações que estão a ser feitas na escola e nos estabelecimentos de ensino regular - por exemplo, na aplicação dos princípios de QFT. No entanto, as práticas atuais tendem a contribuir para a exclusão, em vez de protegerem contra ela:

“ Algumas crianças são catapultadas para falhar porque o sistema aqui significa que as escolas funcionam de uma forma que não se adequa às suas necessidades. Temos de nos perguntar porque é que não fazemos qualquer diferença. Porque é que parece que são sempre as mesmas criança a falhar nas nossas escolas? ”

Isto não é certamente universal em todas as escolas e ambientes, claro: haverá alguns locais onde a ética escolar e a aplicação da sua política de comportamento protegem as CYP contra a exclusão. A existência de uma disposição separada para a SEMH, ao contrário de uma instalação de integração “no local” estabelecida, poderia contribuir para o impacto de uma “mentalidade de exclusão”.

Quaisquer reduções na identificação SEMH poderiam estar ligadas a regimes mais favoráveis e empáticos em algumas escolas e ambientes de Jersey. Isto pode resultar numa maior proteção e maior resiliência daqueles que anteriormente estariam em risco de exclusão - bem como dos profissionais que trabalham para os apoiar. Entretanto, o impacto das taxas diferenciais de identificação das necessidades pode estar ligado à fraca normalização dos critérios utilizados - uma questão a que fizemos referência em vários pontos do presente Relatório. Finalmente, a concentração de CYP desfavorecidas nas escolas especiais de Jersey pode estar diretamente ligada à forma como as suas características de aluno são vistas como incompatíveis com um sistema cujas escolas, especialmente ao nível secundário, são predominantemente orientadas para o sucesso escolar medido por indicadores e procedimentos tradicionais.

Os dados quantitativos à disposição da Equipa de Análise continuam lacunas entre o que é recolhido e o que poderia ser recolhido para obter mais informações sobre o impacto que as intervenções estão a ter nas CYP. A demonstração do impacto baseia-se nas perguntas que fazemos sobre as intervenções educativas que empregamos. Acreditamos que há mais trabalho a ser feito para incorporar múltiplos métodos de recolha de dados. Isto seria útil tanto no momento da intervenção (CYP/escola) como a nível do sistema. Refinamentos estimulariam uma maior confiança dos professores no seu trabalho com as CYP em risco, tornariam as escolas e ambientes mais responsáveis e significariam uma maior transparência para os pais. E ao fazer perguntas para medir o impacto, deve ter-se em mente que a métrica quantitativa e os conjuntos de dados estatísticos requerem uma interpretação sensível: o crescimento de um sistema mais inclusivo será uma empresa inerentemente humana.

Fazemos as seguintes recomendações relativamente à medição do impacto das intervenções educativas:

Recomendação 47. Devem ser envidados mais esforços no sentido de identificar uma solução digital que permita a recolha e análise eficiente de dados de entrada/saída ligados à utilização de fundos. Isto sustenta a tomada de decisões e a responsabilização relativamente à utilização de fundos para a educação inclusiva.

Recomendação 48. Deve ser dada maior transparência, à forma como as escolas e os estabelecimentos utilizam os recursos do CYPES, para demonstrar o impacto do financiamento nos alunos marginalizados. Isto deve ser sujeito a um processo regular de QA e validação externa.

8. Custos E Benefícios Da Inclusão

O custo da educação inclusiva tem sido a fonte de debate e controvérsia em muitos países. A reorganização de um sistema de provisão de modo que os serviços e mecanismos apropriados sejam implementados para tornar a igualdade de provisão uma realidade requer um escrutínio intenso das formas existentes de atribuição do orçamento da educação. Como parte desta análise, foi-nos pedido que examinássemos várias questões relativas à medida em que os recursos financeiros estão a ser utilizados estrategicamente para responder às necessidades e colmatar lacunas no desempenho educacional. Questões mais amplas dizem respeito a questões em torno dos custos envolvidos no progresso para um sistema mais inclusivo em Jersey como um todo.

As preocupações de financiamento estão frequentemente na linha da frente das conversações nacionais sobre potenciais alterações às disposições administrativas existentes. O tema surgiu nas nossas conversas com as partes interessadas de todas as orientações e níveis em Jersey a levantaram esta questão crucial; muitas delas têm estado preocupadas com as SEN, embora haja opiniões semelhantes expressas relativamente às EAL e apoio a iniciativas de saúde mental ligadas à educação. Por exemplo, no caso de uma CYP com SEN, um líder escolar indicou que *“O uso de financiamento em banda larga é incontrolável para os alunos RON. As questões de recrutamento e a “política normalmente disponível” não são viáveis para satisfazer as necessidades dos estudantes que têm uma SEN identificada mas que não são estatutários. A prestação de qualquer apoio adicional é quase impossível para o meu pessoal devido às implicações acumuladas através do financiamento em banda para os RON”*. Em termos mais gerais, recebemos comentários de pais, em que um observou *“ouvi dois pais a discutir a questão da equidade nas escolas. Um voltou-se para o outro e disse: “Bem, é encantador que todas as crianças da [NOME DA ESCOLA] recebam educação escolar independente subsidiada e que eu a pague através dos meus impostos. Isso significa que os meus filhos na [NOME DA ESCOLA] e eu estamos a financiar a sua viagem de cricket às Índias Ocidentais”*.

Ambas as observações são indicativas de preocupação tanto profissional como pública. À luz destas, o nosso relatório procura desembrulhar alguns dos desafios e oportunidades decorrentes de qualquer reestruturação financeira. Ao fazê-lo, é nossa convicção que uma maior transparência na forma como o financiamento é repartido contribuirá para construir confiança entre os intervenientes que, atualmente, não se sentem esclarecidos sobre a forma como o dinheiro é gasto e se este oferece valor. Em primeiro lugar, a nossa exploração das atuais disposições sugere provas de que o financiamento da educação não está a ser utilizado em benefício de todas as CYP igualmente em Jersey.

A análise dos dados de Jersey indica que não há uma melhor relação custo-benefício em relação à inclusão, e muito provavelmente não há dinheiro suficiente - uma vez que o sistema existente precisa de ser mais eficaz em termos de alcançar a equidade de resultados para crianças e jovens que tenham diferenças de aprendizagem (EAL, SEN, etc...) em toda a ilha. Neste sentido, estas conclusões refletem a Independent School Funding Review (Análise independente do financiamento das escolas) de Jersey em outubro de 2020, que estabelece os objetivos políticos de Jersey para quaisquer alterações de financiamento:

- » Aumentar o desempenho educacional global em Jersey
- » Reduzir a desigualdade de resultados
- » Equipar os estudantes com a empregabilidade e as aptidões para a vida para prosperar na economia atual e futura
- » Fornecer apoio equitativo e suficiente para necessidades adicionais, incluindo SEN, Necessidades Emocionais e de Saúde Mental (SEMH), EAL e privação
- » Aumentar a eficiência global do sistema

Para compreender melhor se o gasto atual é eficaz em termos de custo, é essencial poder detalhar para analisar os resultados, bem como todas as áreas dos atuais fatores de financiamento, por exemplo, SEN, Género, EAL e Pupil Premium.

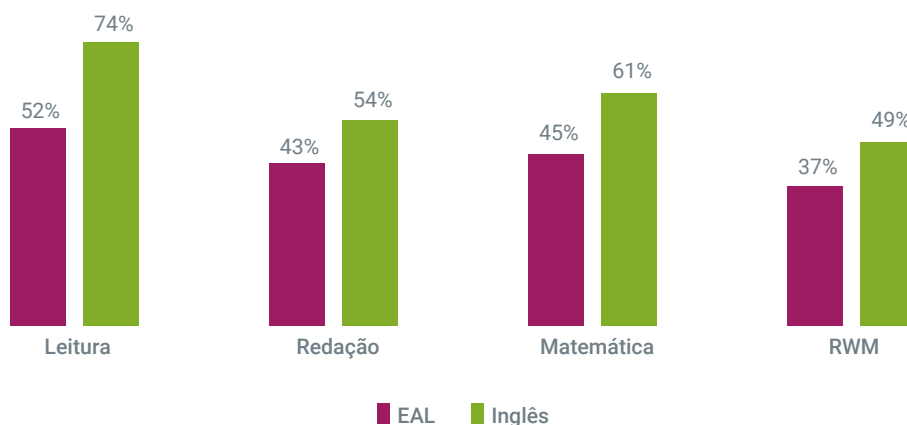


Figura 11: Percentagem de CYP do Ano 2 que alcançam 2 aprovações por Primeira Língua

No entanto, os dados disponíveis de alguns resultados permitiram apenas um grau de análise custo-benefício, lançando luz sobre algumas das hipóteses subjacentes à utilização de dados orçamentais e a utilização distintamente separada dos dados de resultados.

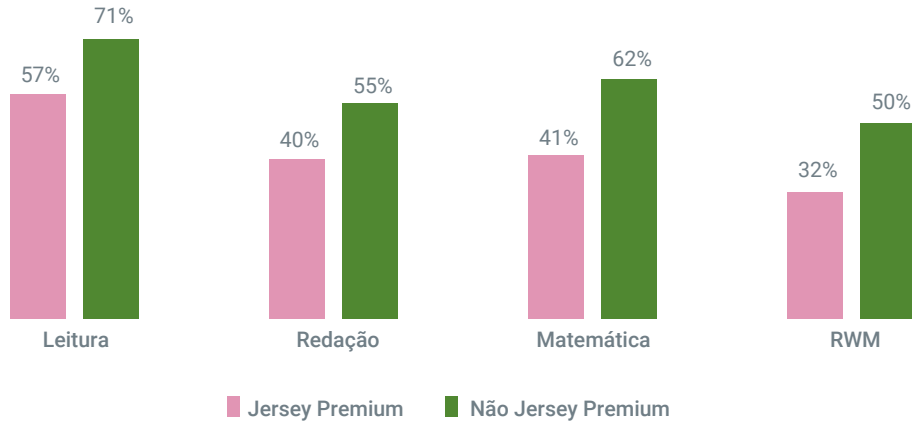


Figura 12: Percentagem de CYP do Ano 2 que alcançam 2 aprovações por Jersey Premium

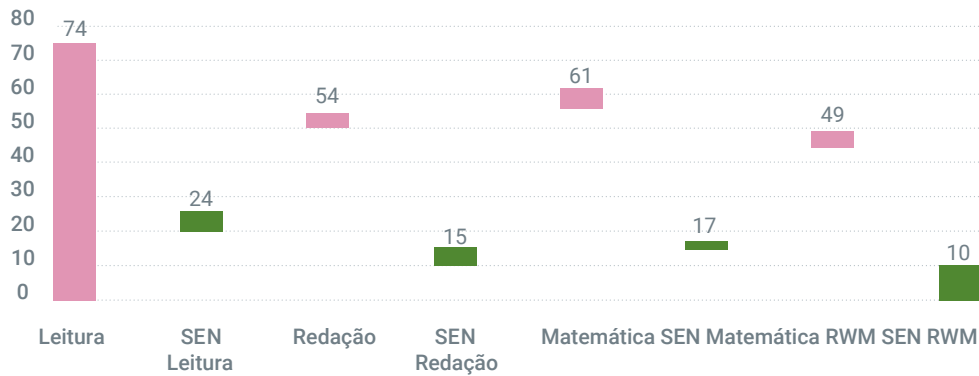


Figura 13: Percentagem de CYP do Ano 2 que alcançam 2 aprovações por SEN

Os dados detalhados necessários a nível forense não foram disponibilizados, indicando assim a falta de governação sobre os gastos em relação aos resultados, com base num quadro de resultados mais amplo do que apenas os níveis de aprovação nas Fases 1 e 2 e o desempenho GCSE. Além disso, há poucos indícios da prática de correspondência entre resultados e despesas, o que aponta para a necessidade de desenvolver uma governação robusta em relação aos custos-benefícios.

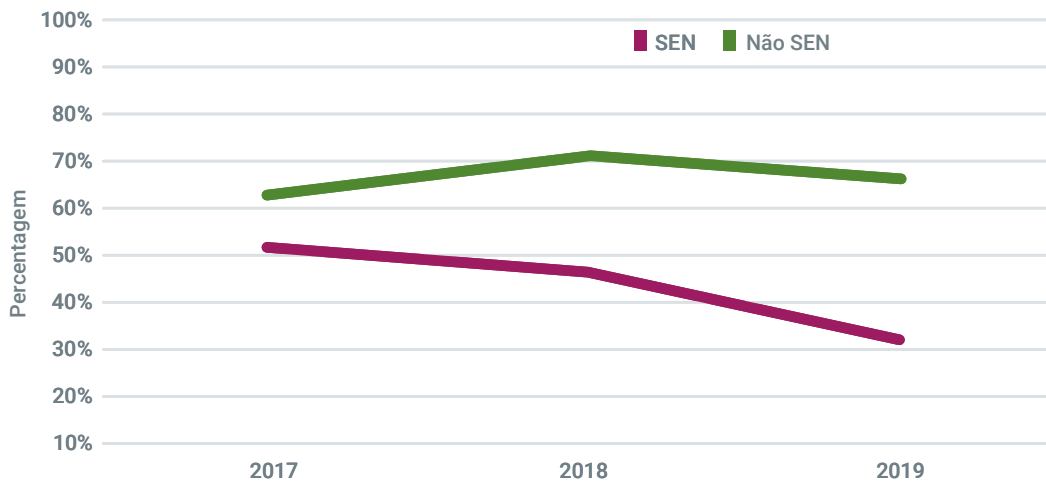


Figura 14: Percentagem de alunos que atingem cinco ou mais aprovações padrão (4/C+) incluindo inglês e matemática por SEN; 2017-2019

Isto também indica a necessidade de uma mudança de enfoque para que os ‘custos’ sejam contabilizados não em termos monetários mas em relação aos futuros das CYP, e portanto às melhores práticas de inclusão. Isto estabelece o contexto para que a análise dos custos e benefícios seja enquadrada na linguagem dos direitos humanos, e assim, aos direitos das CYP, pelo que é necessário o gastar e a auditoria do mesmo para o apoiar. Isto enquadra-se melhor na visão de Jersey de ‘colocar as crianças em primeiro lugar’.

Por exemplo, a recomendação da Independent School Funding Review em 2020 para aumentar o montante de financiamento em banda para o apoio das SEN nas CYP com um registo das necessidades baseia-se em dois pressupostos de planeamento:

- 1. Que as escolas e os estabelecimentos têm o financiamento atual para apoiar um aluno durante 15 horas, e que se este for reduzido para 10 horas, as escolas e os estabelecimentos teriam um maior financiamento disponível.**
- 2. Isto também promove a prática de apoio de um para um com um assistente pedagógico.**

Em termos de “gestão interna” monetária e prática inclusiva, não seria viável aumentar o financiamento em banda em 5 horas para todos os alunos com Registos de Necessidades, pois isto não significará que as escolas e os estabelecimentos tenham mais dinheiro disponível, nem garantirá que as CYP alcancem melhores resultados. Tem de haver uma abordagem mais sistémica e uma mudança de direção em relação ao enfoque, para se alinhar mais com a visão aspiracional de Jersey para as CYP.

O caminho recomendado seria, portanto, estabelecer uma atribuição de financiamento/recursos acordados para apoiar uma abordagem gradual baseada num quadro de valores, de uniformidade e diferenciação. Uma abordagem mais personalizada para aqueles com diferenças de aprendizagem mais específicas (“necessidades adicionais”), e ainda abordagens mais adaptadas onde as diferenças de aprendizagem únicas o exijam. Esta abordagem vocacional identificaria a criança/jovem em relação ao que pode fazer, à forma como aprende e à melhor pedagogia.

Desta forma, com os recursos certos orientados da forma correta, haveria graduação de acordo com as diferenças dos alunos, em vez de dicotomia e competição de recursos financeiros entre o progresso académico principal ao nível do GCSE e o desenvolvimento de percursos mais adaptados e apropriados para as CYP nas escolas e estabelecimentos de Jersey. E uma melhor relação custo-benefício em relação aos resultados, para os quais o custo-benefício seria um melhor futuro para as CYP.

A nossa análise identificou uma lacuna estratégica na falta de ligação entre os dados orçamentais com base em fatores designados para atribuir financiamento e, em seguida, monitorização dos resultados das CYP. Tem de haver uma via clara para avaliar o custo-benefício das despesas, e uma resposta em relação à reflexão, análise e possivelmente mudança de práticas, quando necessário, se as CYP não conseguirem bons resultados, o que está subjacente ao objetivo de encomendar este relatório... Tem havido um impulso recente com a Independent School Funding Review, bem como esta análise para compreender e mudar, quando necessário, o que está realmente a acontecer nas escolas e estabelecimentos em relação à prática e gasto, pelo que a encomenda deste trabalho é positiva. Mas é agora necessário que haja uma vontade clara de levar o relatório por diante. Para além da sua posição como uma comunidade insular economicamente próspera, Jersey tem trunfos que podem ajudar a instigar esta viagem:

- » **O compromisso dos diretores das escolas e dos dirigentes das Universidades que participaram na nossa análise de incluir as CYP, independentemente da despesa**
- » **Um impulso para ter uma supervisão das necessidades de cuidados e saúde das CYP**
- » **Os Centros de Recursos Adicionais (ARC) parecem ter melhores resultados e governação sobre os gastos. Embora a nossa evidência para isto seja em grande parte anedótica, demonstra que existe habilidade em supervisionar a equação custo-benefício em Jersey**
- » **Provas da estreita colaboração entre os responsáveis pela inclusão e os representantes dos diretores das escolas para acordar formas de inclusão e controlo financeiro**
- » **Vontade dos oficiais para ajudar este projeto de modo que possa haver bons resultados para as CYP. Há um sentimento de querer justiça para as CYP**

Os diretores de escolas esperam uma maior autonomia, mas é necessária uma colaboração mais estreita entre os funcionários e as escolas e os estabelecimentos de ensino para se concentrar na relação custo-benefício para as CYP em relação à obtenção de bons resultados, uma vez que atualmente estes são fracos. Isto é evidenciado por exemplos extraídos dos Dados da Análise da Inclusão do GoJ, de maio de 2020, como se segue:

“Para refletir melhor o custo da provisão para alunos SEN com necessidades elevadas, recomendamos que se aumente o montante do financiamento em banda disponível para reduzir a contribuição da escola. A recomendação é de aumentar em 5 horas as horas de financiamento em banda para todos os alunos com RON, com a exigência nas escolas e estabelecimentos reduzida das primeiras 15 horas para as primeiras 10. Isto exigiria um financiamento adicional de 625 000 £ por ano”.

O custo da inclusão: alguns comentários finais

Tem de haver uma verdadeira transformação para compreender e implementar estrategicamente a inclusão; o caminho a seguir não é sobre mais ou menos horas de assistente pedagógico, e vias de encaminhamento e avaliação, mas sim um repensar mais radical de como recuperar da posição atual de excesso de despesas no sistema que não produz resultados positivos para as CYP que têm um nível mais elevado de diferenças de aprendizagem.

Jersey precisa de passar de uma posição de “pensador vigilante” para a de “fazedor” e seguir na jornada de melhoria em vez de um ciclo contínuo de revisão e repensar. A análise custo-benefício provou que o status quo não está a funcionar. O caminho a seguir não precisa de ser excessivamente planeado quando há uma ausência de boas práticas probatórias medidas por resultados positivos.

A visão de Jersey de “colocar as crianças em primeiro lugar” não é experimentada no terreno pelas escolas e estabelecimentos - em vez disso, o impulso é visto como um impulso orientado para o orçamento. Há uma sensação de que a inclusão tem a ver com grupos de pessoas CYP que são desvantajosamente diferentes “dentro” de si mesmas e que de alguma forma terão impacto no desempenho das CYP que são vistas como separadas - por isso, é estabelecida uma dicotomia entre os que têm um alto desempenho e aqueles que não conseguem e são supostos estarem “atrás” numa progressão linear.

Um dos resultados da dicotomia é que alguns diretores de escolas sentem-se “culpados” por não poderem apoiar adequadamente todas as CYP - especialmente aquelas que apresentam SEMH. Nos casos em que conseguiram aumentar o desempenho da maioria das CYP em relação ao currículo formal, podem possivelmente sentir que isto não é considerado importante.

Não podemos ver que o financiamento e os dados de resultados estão ligados da forma que deveriam estar, estrategicamente. Apesar de equipas de financiamento e de dados capazes, não parece haver uma visão estratégica global para definir os resultados dos alunos em relação aos gastos. Se houvesse, haveria mais acesso a dados relevantes. Obter isto será um passo importante: se não, o custo para o erário público de Jersey da não inclusão tornar-se-á impossível de gerir.

Abandonar o papel de “pensador vigilante” para “fazedor” significa embarcar na corajosa viagem que a visão de Jersey de “colocar as crianças em primeiro lugar” exige. Exige pragmatismo no investimento de dinheiro para implementar a inclusão. A supervisão financeira deste processo deve ser feita passo a passo, em vez de ter um único ponto final financeiro como prova de ‘segurança’ para iniciar a viagem. O ponto final deve ser a mudança para um futuro ambicioso para as CYP de Jersey. Isto coloca as CYP em primeiro lugar em termos concretos e devolve o planeamento financeiro ao seu devido lugar como governante dos fundos que são essenciais para apoiar a inclusão.

Os sistemas que operam com modelos e estruturas de financiamento baseadas na confiança, responsabilidade e transparência nos seus métodos de atribuição e distribuição têm um maior grau de sucesso. Estes modelos e estruturas são mais inclusivos do pessoal que lidera a sua distribuição e responsabilidade, quer a partir do centro, quer à porta da escola. Esta responsabilidade coletiva tem efeitos positivos nos resultados dos estudantes.

Fazemos as seguintes recomendações relacionadas com os custos e benefícios da inclusão

Recomendação 49. O modelo de financiamento para apoiar todas as CYP deve ser redesenhado e financiado através de um método aberto e transparente de atribuição de fundos, em conformidade com o modelo acordado. Isto deve incluir a consideração de que o financiamento seja direcionado para seguir as CYP até um nível acordado, e incorporar um fórum de revisão estratégica do financiamento dos diretores das escolas, reunindo-se regularmente, com os líderes dos serviços de inclusão, para monitorizar e rever o financiamento, em relação à estratégia e visão.

Recomendação 50. Os diretores de escola deveriam ter mais autonomia na forma como o seu orçamento é gasto, em colaboração com os funcionários do GoJ e com o reconhecimento de que deve ser dada prioridade à implementação de abordagens inclusivas. Neste contexto, deve ser considerada a previsão de ciclos orçamentais de 3 anos para as escolas para permitir um apoio mais estratégico a novas iniciativas de inclusão.

9. Aprendendo Entre Nós, Aprendendo Com Outros

i. Aprendizagem entre nós: alguns instantâneos da prática inclusiva em Jersey

Nesta secção destacamos algumas das práticas promissoras que temos observado nas escolas, estabelecimentos e serviços de Jersey. Estes são “instantâneos” de aspetos da inclusão em vez de uma coleção finita de práticas eficazes em Jersey. Reconhecemos que existem muitos locais a partir dos quais poderíamos obter ilustrações semelhantes.

Os exemplos oferecidos mostram a amplitude da atividade já em curso. Neles centramo-nos apenas em seis vertentes fundamentais observadas pela equipa nasen durante as nossas visitas a Jersey em abril e maio de 2021 e nos nossos vários intercâmbios com profissionais e outras partes interessadas. O nosso tempo nas escolas e locais foi, compreensivelmente, bastante breve: estes encontros deram-nos, contudo, oportunidades de identificar alguns pontos de partida e catalisadores para a aprendizagem profissional e a sensibilização. Estes tipos de ações existentes serão vitais para o desenvolvimento futuro da educação inclusiva em Jersey.

Aplicação do Jersey Premium

O Jersey Premium é um programa de financiamento específico que visa assegurar que todas as CYP obtenham o melhor da sua educação. Algumas CYP não atingem os níveis que normalmente seriam de esperar dada a sua capacidade. Isto está substantivamente ligado à privação socioeconómica. A introdução do Jersey Premium permitiu às escolas e aos estabelecimentos de ensino rever a sua abordagem ao ensino e à aprendizagem, para ajudar todas as CYP que se deparam com barreiras à aprendizagem a alcançarem o seu melhor. As escolas e os estabelecimentos recebem financiamento adicional calculado com base no número de CYP elegíveis que têm em cada ano, com base em critérios definidos. A escola ou universidade decide como o financiamento pode ser mais bem utilizado para melhorar a experiência e os resultados educacionais da criança. O Jersey Premium está disponível para as CYP durante toda a sua educação numa escola ou colégio do Governo de Jersey. Os últimos números disponíveis (de 2020) mostram que 24,2% das CYP de idade obrigatória estavam a receber o Jersey Premium.

Ouvimos dizer que uma escola recebeu o Jersey Premium para 51% das suas CYP. Isto permitiu-lhes financiar uma creche adicional para intervenções precoces, bem como o funcionamento de um grupo de bem-estar. Outras escolas e estabelecimentos utilizam o financiamento para pagar serviços escolares, tais como apoio e aconselhamento em terapia ocupacional, enquanto outra prioriza a salvaguarda. Ilustrando a gama de candidaturas ao Jersey Premium, uma escola recrutou o Jersey Sport para ajudar nos jogos e na educação física, com foco na saúde e bem-estar e na construção de resiliência. O Jersey Premium também permite às CYP frequentarem um clube de pequeno-almoço a uma taxa reduzida, o que é visto como uma forma de apoiar as CYP que têm um plano de EWO (assiduidade).

O Jersey Premium é utilizado num estabelecimento para fornecer aulas de música peripatética para as CYP. Paralelamente, uma parte do fundo é atribuída ao desenvolvimento da formação do pessoal, centrada em elementos-chave de ensino, aprendizagem e avaliação, e à promoção da prática reflexiva na qual os professores recebem sessões de treino todas as semanas.

A diversidade de escolas e estabelecimentos em Jersey resulta na identificação de uma vasta gama de necessidades adicionais nas escolas e estabelecimentos. O sistema de atribuição não é perfeito e há necessidade de maior colaboração e partilha de ideias em torno do gasto do Jersey Premium. No entanto, é uma abordagem bem sucedida e potencialmente transferível. Como nos disse um professor: *“Tomar as conquistas do Jersey Premium e alargá-lo para outras áreas de prática inclusiva seria positivo. Financiamento para bombear a educação de primeira ordem nas zonas rurais ou para a inovação piloto”*.

([https://www.gov.je/SiteCollectionDocuments/Education/ID%20English%20Jersey%20Premium%20Fact%20 Sheet.pdf](https://www.gov.je/SiteCollectionDocuments/Education/ID%20English%20Jersey%20Premium%20Fact%20Sheet.pdf))

Satisfação de Necessidades Educativas Especiais

Descobrimos que uma perceção amplamente difundida da educação inclusiva em Jersey é que esta se relaciona principalmente com as SEN. Mas, dado que o número de CYP com SEN ou deficiência identificada representa mais de 13% da população em idade escolar/pré-escolar, esta conjugação é talvez compreensível. Apesar de algumas preocupações generalizadas expressas pelas partes interessadas relativamente à disponibilidade de financiamento e apoio às SEN, encontramos muitos exemplos de boas práticas nas escolas, nos estabelecimentos e nos serviços em toda a Jersey.

Várias escolas e locais utilizam grelhas ou mapas de provisão para grupos inteiros de turmas. Estes são mais concentrados e menos demorados do que os Planos de Educação Individual (IEP) e contêm dados de entrada e saída que os professores e os LSA possuem. Os Registos de Necessidades (RON) são anotados nestas grelhas mas não os reproduzem. As reuniões de progresso têm lugar 3 vezes por ano para todas as CYP designadas como recebendo apoio SEN, enquanto as revisões RON têm lugar a meio de cada período. Quando há um envolvimento ativo dos pais e prestadores de cuidados, bem como um contributo coletivo de todo o pessoal chave, este acordo funciona eficientemente para permitir que as necessidades sejam satisfeitas.

Há provas de uma profunda reflexão sobre o ensino e a aprendizagem SEN em alguns locais. Visitámos um local onde são convocadas reuniões de progresso de alunos e que envolve uma série de profissionais, incluindo o SENCO. Em cada reunião são identificados aproximadamente três CYP de cada turma. O professor da turma apresenta uma análise dos dados relativos à Matemática e Literacia para as CYP e discute esta questão com o coordenador de avaliação da escola. Outros professores acrescentam dados qualitativos, e estes são triangulados com informações adicionais (por exemplo, relativas à assiduidade e comportamento). Isto dá uma “imagem tridimensional” de cada aluno. São adotadas abordagens digitais (incluindo PiRA e PUMA*), e é utilizado o software do Mapa de Provisão

para identificar, registrar e avaliar as intervenções. Isto permite um enfoque profundo nas CYP com uma vasta gama de necessidades educacionais, incluindo EAL naquelas que recebem o Jersey Premium e as CYP que podem ser um “motivo de preocupação”.

<https://www.risingstars-uk.com/subjects/assessment/gaps-tests/auto-marked,-online-pira-interactive>

Encontrámos exemplos de trabalho interdisciplinar eficaz em numerosas escolas e estabelecimentos. Num caso, a construção de relações foi enfatizada como uma forma eficaz de apoiar a inclusão das CYP. A Equipa de Assistência Social de Necessidades Complexas reúne semanalmente com o subdiretor da escola para discutir casos de alto perfil. O Diretor da Escola e o Chefe de Serviço também se juntam a esta reunião a meio de cada período. A escola trabalha em estreita colaboração com os assistentes sociais, que estão frequentemente presentes na escola. Isto permite-lhes trabalhar de forma conjunta com as CYP com quem também trabalham fora da escola. Vários profissionais referiram positivamente a emergência do *Children and Family Hub* (Centro de Crianças e Família), que aplica os princípios do trabalho integrado e interdisciplinar e aguardam com expectativa a sua extensão a todos os aspetos da educação.

Muitos profissionais falaram-nos da importância da formação e desenvolvimento profissional em SEN, e ouvimos falar de esforços direcionados em várias escolas e estabelecimentos. A formação para todos os SENCO de Jersey é uma alta prioridade e um ‘Ponto de partilha’ SENCO e todos os SENCO recentemente nomeados recebem um pacote de formação / informação. Uma escola que visitámos proporciona formação específica ao pessoal se um aluno com uma necessidade identificada estiver agendado para se juntar à escola, juntamente com formação escolar completa para necessidades de Fala e Linguagem. Ficámos impressionados com a utilização de “reflexão sobre a prática” em algumas das escolas e estabelecimentos visitados. Por exemplo, a partilha das melhores práticas e observação pelos pares permite aos SENCO observar os LSA e também lhes proporciona oportunidades de gestão do desempenho. Os LSA são considerados como parte integrante e participam plenamente em toda a formação escolar. Em mais do que uma escola, os projetos de ação de investigação são utilizados para os ajudar a identificar necessidades individuais à medida que estas surgem. O SENCO de uma escola disse-nos que *“...por exemplo, o pessoal da KS1 optou por encarar a ADHD como um projeto de investigação e são certamente mais compreensivos e ajustam agora a sua prática às necessidades do aluno com mais confiança”*.

O trabalho das escolas especializadas e dos ARC é digno de maior ênfase. As práticas que vimos nestes contextos, e os exemplos de partilha de conhecimentos, fornecem modelos que podem ser o ponto focal para o desenvolvimento das competências e da base de conhecimentos dos professores de Jersey. Uma vasta gama de práticas contemporâneas e eficazes foi observada durante as nossas visitas. Estes locais são bem dotados de recursos e têm pessoal competente e empenhado. Como nos disse um profissional



“Temos algumas pessoas excelentes e conhecedoras que trabalham em SEN em Jersey e devíamos definitivamente fazer mais uso delas para treinar mais pessoas... apenas visitar um desses lugares irá dar-lhe inspiração e muitas ideias”.

Iniciativas ligadas ao inglês como Língua Adicional

25,3% das CYP em Jersey tem o inglês como língua adicional. Das CYP com EAL nas escolas e estabelecimentos do GoJ 60% têm o português como primeira língua, enquanto 20% têm o polaco como primeira língua. Os restantes 20% têm outras primeiras línguas, incluindo romeno, letão, urdu, checo, hindi, telugu, russo, shona, filipino, húngaro, árabe, afrikaans, mandarim, espanhol e tâmil. Muitas destas CYP são identificadas como economicamente desfavorecidas. Os exemplos que aqui fornecemos são ilustrações de escolas e locais que estão a apoiar as CYP com EAL, e as suas famílias, utilizando os seus próprios recursos, em vez de serviços disponíveis diretamente com o CYPES. Em várias escolas e estabelecimentos, as necessidades das CYP com EAL foram reconhecidas e a provisão demonstrou vontade de fornecer recursos muito maiores do que aqueles financiados, para satisfazer as necessidades identificadas.

Uma escola que visitámos tenta dar apoio adicional às CYP com EAL, adotando como foco o bem-estar e as questões SEMH. A abordagem baseia-se em proporcionar às CYP uma educação experiencial e de base ampla, em vez de se limitar a um currículo mais formal e subjetivo. Deram muita atenção à abordagem pedagógica que utilizam, permitindo às CYP acederem ao currículo de forma positiva, em vez de lhes exigir que se adaptem às disposições curriculares existentes. O enfoque está muito na necessidade de aprender competências pessoais e interpessoais. A escola retirou muitas das mesas e cadeiras da sua creche, receção e salas do Ano 1, uma vez que encontraram provas que sugerem que esta abordagem pode ajudar as CYP com EAL a recuperar e mesmo ultrapassar as CYP sem EAL até ao Ano 6. A escola também emprega um funcionário de creche que fala português. Também recomendou o programa de 12 semanas para as CYP recém-chegadas de outros países, disponível no CYPES, como uma excelente forma de proporcionar sensibilização e orientação linguística.

Foi-nos dito que as CYP polacas têm a oportunidade de frequentar uma das duas escolas de sábado para garantir que possam desenvolver a sua primeira língua e cultura. Esta é uma ideia que vale a pena explorar, como mencionou um profissional:



“Os alunos com EAL tornar-se-ão adultos de Jersey em muitos casos”. Devemos prestar mais atenção ao financiamento de coisas como escolas ou clubes que permitam que as línguas minoritárias prosperem, mas ao mesmo tempo sintam que são uma parte importante da vida de Jersey”.

Existe também um acordo de longa data com o Governo português para o financiamento de 4 professores de português para esta comunidade. Tal como com outras dimensões de inclusão, vimos muitos aspetos de outras boas práticas que permitem aos alunos com EAL prosperar. Por exemplo, alguns locais organizam as suas áreas de receção para criar painéis coloridos nas suas áreas de receção, de modo que a vasta gama de nações de origem internacional das CYP e as suas características sejam imediatamente óbvias para os visitantes. Esta é uma celebração visual positiva do multiculturalismo na escola.

Progresso no Bem-Estar e Saúde Mental

Tem havido um foco crescente na saúde mental e bem-estar dos alunos nas escolas, estabelecimentos e serviços de Jersey. Há também esforços em curso para destacar temas relacionados, tais como a atenção, a mentoria e o aconselhamento. A necessidade disto tornou-se ainda mais pronunciada à medida que o impacto das restrições Covid-19 tem sido sentido pelos prestadores de serviços. Também aliada a esta área de trabalho está a atividade profissional relacionada com outros fatores que têm impacto na vida dos alunos: *bullying*, questões LGBTQ+, exclusão, respeito pelos direitos, regras e regulamentos escolares e fornecimento de PSHE. É reconfortante que as boas práticas estabelecidas ou emergentes sejam visíveis em muitas destas áreas em escolas, estabelecimentos e serviços de Jersey.

Os postos de Assistente de Apoio à Literacia Emocional (ELSA) são reconhecidos como fundamentais para fornecer apoio à saúde mental e ao bem-estar das CYP em muitos contextos e em diferentes fases chave - embora o papel esteja sujeito a potenciais limitações no financiamento. Num exemplo, o ELSA desenvolveu a sua prática para que, se não conseguir chegar às CYP suficientemente depressa, haja outros recursos a que os professores ou outros LSA possam aceder, tais como 'My Magical Mindful Garden' e a exibição na parede do 'Star Thrower'. Os professores também se referem diretamente ao ELSA para acordar áreas prioritárias para trabalhar com as CYP. Cada aluno que os ELSA trabalham tem uma estrela colorida personalizada: se deixam a sua estrela no seu quarto, ele sabe que o querem ver. Esta é uma excelente forma de permitir que o aluno possa assumir o controlo pessoal dos seus sentimentos e está bem alinhado com uma abordagem respeitadora dos direitos.

Esta área de trabalho é tão importante que uma das escolas da nossa série de visitas está a financiar a formação de toda a escola sobre *mindfulness* e saúde mental. Está a tentar incorporar o bem-estar na aula diária utilizando uma variedade de estratégias e ferramentas (por exemplo, Zonas de Regulação, caixas e sacos de preocupações).

Jersey é notável na medida em que as suas respostas à tarefa de apoiar a saúde mental e o bem-estar têm sido diversas, criativas e variadas nas suas escolas, estabelecimentos e serviços. Por exemplo, uma escola tem enfatizado questões de bem-estar e saúde mental através do seu ensino na Escola Florestal. Isto está a proporcionar aprendizagem ao ar livre, abordagens baseadas em atividades para as CYP. Cria uma mentalidade de aprendizagem positiva nas CYP, permitindo-lhes mostrar os seus pontos fortes e aptidões de diferentes maneiras. A mesma escola também fornece uma Sala Comunitária que estão atualmente a utilizar como uma sala para acalmar. Outra escola que visitámos tem acesso regular a um conselheiro escolar que visita uma vez por semana para trabalhar com as CYP selecionadas: isto é financiado a partir do orçamento da própria escola. Além disso, todas as escolas e estabelecimentos visitados tinham uma "sala de bem-estar" que era acolhedora, confortável e luminosa. Uma escola mencionou o apoio positivo que as suas CYP, e as famílias recebem do hospício e enfermeiros Macmillan da ilha que prestam apoio de aconselhamento às famílias. A este respeito, o Terceiro Setor de Jersey é visto por muitos profissionais como proporcionando um conjunto essencial de apoio.

A formação de pessoal nas escolas e nos estabelecimentos tem sido uma característica da resposta de Jersey às preocupações com a saúde mental e o bem-estar. Reconhecendo o valioso trabalho empreendido pelos ELSA, são obrigados a requalificar todos os anos através da avaliação da carteira. A sua formação original é um programa de 6-8 semanas e abrange raiva, habilidades sociais, amizades, autoestima, trabalho com os pais, cuidadores e agências externas. Os ELSA também beneficiam de supervisão de 6 em 6 semanas. Noutros locais, as escolas e os estabelecimentos são complementares em relação aos contributos dos Psicólogos Educacionais para dar formação ao pessoal sobre anti-bullying e sobre luto.

O início do Covid-19 tem testemunhado escolas e estabelecimentos a responder à crescente preocupação com a saúde mental das CYP. Uma escola manteve o seu apoio, fornecendo vídeos de bem-estar todas as sextas-feiras. Também sugeriram que as suas CYP no regresso à escola não deveriam usar uniformes mas camisolas e calções que pudessem ser lavados diariamente com facilidade; foi adotada uma abordagem mais relaxada do dia escolar, com ênfase na reconstrução de relações. Outras escolas e estabelecimentos passaram por programas de avaliação significativos para identificar e responder às necessidades SEMH das CYP que regressavam à escola após as restrições de COVID, e depois fornecer diferentes níveis de apoio.

Todas as escolas do Governo de Jersey estão inscritas no programa da UNICEF para o Prémio das Escolas Respeitadoras dos Direitos (RRSA), em várias fases do prémio Bronze ao Ouro, na sequência de uma forte colaboração entre as escolas, o Departamento e o Gabinete do Comissário da Criança (Office of the Children's Commissioner). Três escolas e estabelecimentos figuram como detentores do *Gold Standard of a Rights Respecting Schools Award* (Padrão de Ouro do Prémio das Escolas Respeitadoras de Direitos).. As suas CYP estão incluídas no maior número possível de aspetos da escola, incluindo a revisão dos valores da escola e o trabalho com o pessoal para rever o Regulamento e Carta da Escola. Outra escola observou que é uma escola "empenhada nos direitos", com um plano de ação que reflete a sua ambição de alcançar o estatuto de "consciente dos direitos". Isto inclui a observância "dos princípios de igualdade, dignidade, respeito e não discriminação", algo refletido na vida quotidiana da escola, e que é compreendido e discutido com as CYP como parte das rotinas diárias de aprendizagem. Muitas outras escolas e ambientes promovem ativamente a inclusão e discutem-na em assembleias lideradas por alunos; uma delas oferece um programa personalizado intitulado "Relação, Respeito e Resiliência" com o objetivo de promover a inclusão neste contexto.

Visitámos estabelecimentos que têm um "plano de diversidade" acordado. Isto inclui um enfoque em aspetos como a adoção de uma linguagem inclusiva, a mudança para uma linguagem colaborativa e o trabalho com as CYP para desenvolver relações. Tivemos também experiência direta de um enfoque em questões LGBTQ+ em alguns estabelecimentos, uma celebração do Dia Internacional da Mulher e o Mês do Orgulho de Jersey. Todos têm resultados visíveis e tangíveis - assembleias, exposições, celebrações e comunicações externas e internas, apoiadas por todos os membros do pessoal e pelas CYP. O conteúdo curricular e o planeamento também apoiam estes temas, integrando-os em alguma atividade de aprendizagem.

Pais, Responsáveis e Apoio Familiar

Foram dados passos significativos em Jersey para envolver e apoiar pais, cuidadores e famílias de uma criança que experimenta barreiras à educação ou à participação social. O CYPES oferece uma gama de serviços cada vez mais interdisciplinares para o fazer, incluindo: bem-estar na educação; apoio familiar de intervenção precoce; *Early Help* (Ajuda Precoce) multiagência, salvaguarda de aconselhamento e apoio, apoio parental e envolvimento no Children First Practice Framework de Jersey (Quadro de Primeiras Práticas para Crianças). O esforço contínuo de reagrupar estes serviços dentro de um *Children and Families Hub* representa um esforço estimulante no esforço interdisciplinar coordenado.

Nas nossas visitas a escolas e estabelecimentos vimos uma forte ênfase na parceria com pais, cuidadores e famílias e uma variedade de agências. Várias iniciativas representam uma prática de vanguarda, incluindo: a implementação em toda a Jersey de um curso “Keeping Myself Safe and Well” para todas as CYP do Ano 2; o desenvolvimento e implementação do *Right Help, Right Time Panel* (Painel de Ajuda Certa, Tempo Certo) envolvendo parceiros multiagência, aquisição e teste de uma solução de salvaguarda sistêmica para escolas e faculdades, a implementação contínua do Triple P, Programas de Pais Positivos, e o regresso da implementação do *Children First Practice Framework* de Jersey a um “estado habitual”.

Fomos informados dos sucessos resultantes da flexibilidade do papel do trabalhador de apoio à família, que é muito valorizado pelas escolas e estabelecimentos. As breves visitas dos pais (Parent Pop Ins and Drop Ins) também têm sido muito bem sucedidas. Este tipo de apoio personalizado é visto como essencial para as famílias que encontram dificuldades - com vários profissionais a fazerem eco dos sentimentos de um trabalhador, que aconselhou que



“o ideal seria que cada criança ou família tivesse um trabalhador chave, alguém que compreendesse as necessidades da criança e ficasse com ela para que as famílias vissem a mesma pessoa”.

A utilização de funcionários do bem-estar escolar e de conselheiros escolares foi um exemplo de um forte compromisso com as necessidades das CYP, tanto do GoJ como das escolas e dos estabelecimentos que utilizam.

Apoio à Transição Efetiva

Tem havido um amplo reconhecimento na educação e serviços relacionados que os pontos de transição no percurso educativo apresentam o potencial de interrupção da aprendizagem de uma criança. Isto pode ocorrer logo desde o início, em ambientes pré-escolares e infantis e ser uma característica dos pontos de transição subsequentes à medida que um aluno passa do ensino primário para o secundário e pós-16. Os alunos que já encontram barreiras e práticas de exclusão são os mais suscetíveis de serem afetados negativamente.

Visitámos algumas escolas e ambientes que oferecem uma fase de transição prolongada para as CYP que necessitam de apoio adicional. Uma escola secundária tem um programa de transição precoce bem estabelecido que as suas escolas primárias associadas destacaram como sendo uma estratégia essencial. O programa inclui visitas adicionais às escolas primárias por parte de especialistas da matéria e ligação bidirecional entre o pessoal chave. Outras práticas de transição incluem intercâmbios de alunos, em que as CYP do Ano 6 vão à escola secundária para algumas disciplinas no período anterior à sua mudança e ligação sistemática entre o pessoal pastoral, com visitas de recolha de informação às escolas primárias.

Embora estas práticas de ligação possam ser vistas por alguns como não conceituadas, é claro para nós que são altamente valorizadas pelos pais, prestadores de cuidados e famílias, como instanciado num comentário anterior



“Um SENCO contactou-nos antes do início do período escolar e perguntou-nos como estávamos e o que podia fazer para ajudar a transição do meu filho para o ano seguinte. O facto de ter alguém a pedir esta simples coisa ajudou-o a preparar-se para o novo ano escolar e apoiou a sua autoconfiança, pois pensava que alguém queria saber o que ele pensava”.

Iniciativas do Terceiro Setor

Ficámos impressionados com a diversidade e profundidade do envolvimento do Terceiro Setor (instituições de caridade, organizações não governamentais, grupos voluntários e sociedades) em iniciativas concebidas para dar apoio às populações marginalizadas em Jersey. Este trabalho é amplamente reconhecido no feedback que recebemos de uma secção transversal de grupos de interessados. O nosso exemplo único não é utilizado para diminuir os esforços de todo o setor, nem para defender uma relação formal entre o GoJ e o Terceiro Setor. Pelo contrário, é um alerta para Jersey de que este valioso trabalho está a ter lugar e que o seu perfil dentro do caminho para a educação inclusiva deve ser reconhecido e os seus serviços devem ser divulgados.

A Beresford Street Kitchen Limited é uma dessas ações do Terceiro Setor. Criada em 2015, tem procurado estabelecer um ambiente de trabalho “mundo real” localizada no centro de St Helier para pessoas com deficiência mental e autismo que possa treinar e trabalhar. Como empresa social, proporciona educação, formação e emprego a este grupo-alvo, ajudando assim a preencher um défice notável na oferta de oportunidades pós-escolares. A importância deste tipo de atividade não deve ser subestimada: como um dos participantes na nossa análise observou, *“O trabalho que está a ser feito por organizações que trabalham fora do governo é tão importante porque é um apoio essencial... que assume relevo quando os serviços que esperávamos que existissem simplesmente não estão disponíveis. É realmente inestimável...”*.

Um benfeitor local forneceu as instalações, 17 Beresford Street, através de um contrato de arrendamento por 21 anos sem renda, que foi aprovado a 23 de outubro de 2015. Cobriu também a maior parte do custo da renovação, que demorou cerca de dois anos a concluir. O café abriu pela primeira vez a 7 de agosto de 2017 e a oficina de impressão a 9 de abril de 2018. Com esse início, a Beresford Street Kitchen tem agora de pagar o seu próprio caminho com os rendimentos que gera e de doações de caridade, mas mesmo com instalações gratuitas, está subcapitalizada e procura uma dotação anual ou única para assegurar o seu futuro.

A Beresford Street Kitchen é agora um próspero empreendimento social com um café com 80 lugares que serve comida e bebidas preparadas por estagiários e aprendizes de chefe de cozinha. Oportunidades adicionais de formação e emprego estão disponíveis nas operações de impressão do café que oferece sublimação e impressão em vinil, bem como serviços de design gráfico. Não só se tornou um café movimentado, como é também um ponto de encontro e centro social e um ponto de envolvimento da comunidade. Oferece um ambiente inclusivo, seguro e de apoio para aqueles que acham difíceis os primeiros passos no local de trabalho. Cerca de 45 colocações estão disponíveis para pessoas com dificuldades de aprendizagem e autismo que ganharão experiência prática em toda uma gama de operações de restauração e hospitalidade, incluindo competências de serviço ao cliente, competências de barista e preparação de alimentos. Além disso, cada aprendiz também segue uma série de cursos relevantes e pode ganhar qualificações reconhecidas.

<https://www.beresfordstreetkitchen.je/>

ii. Aprender com os outros - alguns exemplos internacionais

Existe agora um compêndio prontamente disponível de exemplos de educação inclusiva eficaz, uma vez que está a ser aplicado em todas as partes do mundo. Esta secção do nosso Relatório fornece um vislumbre de alguns exemplos externos significativos de trabalho que poderiam ser adaptados para apoiar o crescimento da educação inclusiva em Jersey. As nossas sugestões não são de forma alguma exaustivas ou prescritivas. Representam recursos que podem ajudar todos os envolvidos na educação inclusiva a refletir sobre práticas noutros locais e como desencadeantes de potencial desenvolvimento. Ao identificá-las, realçámos os recursos com os quais tivemos experiência direta e os que são de livre acesso e descarregamento.

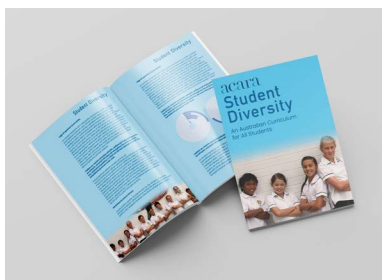
Embora não fazendo uma recomendação autónoma no âmbito deste Relatório, a Equipa de Análise reconhece os benefícios a retirar de olhar para além do contexto imediato de Jersey. Por exemplo, as respostas internacionais aos aspetos-chave da educação inclusiva abordados nas Recomendações 39-41 e 44-45 podem ser informadas por políticas e práticas de diversos contextos nacionais. Comparações internacionais e “empréstimos” de ideias educativas de outros contextos nacionais podem fornecer um estímulo para o tipo de pensamento criativo que será necessário para ajudar Jersey no seu planeamento futuro.

Os temas-chave emergentes da análise de dados na Análise Independente têm sido utilizados para fornecer exemplos indicativos de recursos úteis e acessíveis de contextos nacionais e regiões de todo o mundo. Estes fornecem indicações claras de que o caminho de Jersey no reforço da provisão inclusiva na educação tem homólogos na maioria dos países em todo o mundo. Os desafios e oportunidades que as comunidades internacionais de profissionais, pais, prestadores de cuidados e decisores políticos enfrentam proporcionam uma fonte de conhecimento, perceção e exemplificação. A nossa lista é apenas indicativa, mas sugere uma vasta gama de recursos disponíveis para todos aqueles em Jersey que têm um compromisso de progredir numa visão inclusiva.

Diversidade/Escolha (Currículo) - Austrália

<https://www.australiancurriculum.edu.au/resources/student-diversity/>

Resumo: Um Currículo Australiano para todos os estudantes



Esta hiperligação está relacionada com a abordagem nacional australiana ao currículo. Dá uma definição clara sobre como a Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (Autoridade Australiana para o Currículo, Avaliação e Relatórios) (ACARA) encara a diversidade. Fornecem ao utilizador (professor) uma abordagem multimodal ao acesso à informação para o ajudar no planeamento da diversidade. O website

demonstra como a Diversidade no Currículo Australiano é moldada por documentos de orientação nacionais que culminam em propostas como; cada estudante pode aprender, cada estudante tem direito ao conhecimento, compreensão e aptidões, devem ser estabelecidas elevadas expectativas para cada estudante e as necessidades e interesses dos estudantes irão variar. Para apoiar estas proposições, o website tem cinco portais onde está disponível informação adicional que dá maior profundidade. Isto começa com dois portais de Planeamento para a Diversidade e Ilustrações de Prática que têm ferramentas e estratégias para professores. Três portais adicionais contêm informação específica para professores sobre planeamento curricular para Estudantes com Deficiência, Estudantes Dotados e Talentosos e estudantes para os quais o inglês é uma Língua Adicional.



Definições de Educação Inclusiva - EUA

<https://resilienteducator.com/classroom-resources/inclusive-education/>

Resumo: Educação Inclusiva: O que significa, estratégias comprovadas e um estudo de caso

Este recurso, dos EUA, fornece uma visão contemporânea do significado de “educação inclusiva”. Afirma que

“a educação inclusiva é quando todos os estudantes, independentemente dos desafios que possam ter, são colocados em turmas de educação geral adequadas à idade que se encontram nas escolas do seu próprio bairro para receber instrução, intervenções e apoios de alta qualidade que lhes permitam alcançar o sucesso no currículo principal”.

O recurso é explícito, que a educação inclusiva deve aplicar-se a todos os alunos, afirmando que “a educação inclusiva bem sucedida acontece principalmente através da aceitação, compreensão e atenção às diferenças e diversidade dos alunos, que podem ser físicas, cognitivas, académicas, sociais e emocionais”.

É importante notar que a inclusão não significa que as CYP serão sempre colocadas nas escolas regulares. O documento é muito claro a este respeito: “Isto não quer dizer que os estudantes nunca precisem de passar tempo fora aulas regulares, porque por vezes têm um objetivo muito particular - por exemplo, para a terapia de fala ou ocupacional. Mas o objetivo é que isto seja a exceção”. Esta será uma interpretação útil, especialmente porque está a ser desenvolvida uma definição acordada do termo “educação inclusiva”.

Este recurso contém alguns materiais de apoio úteis, que os profissionais e decisores políticos acharão úteis para traçar um caminho futuro para o desenvolvimento inclusivo. Estes incluem uma secção sobre a investigação-evidência sobre os benefícios da prática inclusiva nas salas de aula. Além disso, liga a forma como a 'educação inclusiva' é definida com algumas estratégias ilustrativas em sala de aula.

O recurso contém um estudo de caso descritivo e algumas ligações a recursos adicionais, todos os quais podem ser utilizados para informar a aprendizagem profissional e o desenvolvimento do pessoal de toda a escola.



Intervenções específicas na prática inclusiva - Sérvia, Vietname, Peru, Brasil, etc.

<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Making%20schools%20inclusive%20SCUK.pdf>

Resumo: Tornar as escolas inclusivas

Este recurso explora a forma como as organizações não governamentais (ONG) podem apoiar os sistemas escolares nos países em desenvolvimento para se tornarem mais inclusivos. Fornece exemplos de instrumentos e abordagens de desenvolvimento que têm demonstrado melhores resultados educacionais para as crianças mais excluídas nestas sociedades.

O livro está dividido em oito capítulos, sendo os capítulos um e dois cenários que descrevem a teoria das abordagens levadas a cabo no país. Definem claramente o que significam por educação inclusiva para efeitos das intervenções que fazem e identificam as barreiras a esta abordagem. Também no capítulo dois destacam para o leitor quais os estudos de caso do artigo que se relacionam com a barreira que descrevem, permitindo uma referência fácil para o leitor.

Os capítulos três a seis utilizam uma abordagem de estudo de caso para demonstrar o tema que estão a explorar. O capítulo três explora iniciativas direccionadas como forma de levar os estudantes mais marginalizados para dentro do espaço da escola. O capítulo quatro centra-se na utilização de ferramentas de recolha de dados para alcançar a construção de comunidades inclusivas. O capítulo cinco destaca a promoção da mudança através dos sistemas educativos e destaca os fatores, tal como os veem, necessários para o sucesso. O capítulo seis explora as barreiras financeiras aos sistemas de ensino inclusivo, indicando que a forma como as escolas são financiadas pode ou dificultar ou permitir uma abordagem mais inclusiva. Cada um destes capítulos utiliza exemplos reais dos processos de planeamento, implementação e avaliação levados a cabo para alcançar os resultados do capítulo. Cada estudo de caso é estruturado de forma semelhante. São fornecidas indicações para o leitor com a inclusão de pontos de aprendizagem. No sumário de cada capítulo está um resumo muito útil dos principais pontos de aprendizagem do capítulo.

O livro conclui com capítulos sobre análise e discussão posterior, bem como recursos e leitura adicional.



Sistemas e estrutura (Escolas/Conjuntos/Serviços) - Austrália

<https://education.qld.gov.au/students/inclusive-education>

Resumo Acessível: Política de Educação Inclusiva e materiais de apoio

Esta sítio web australiano de educação pública é a demonstração da Education Queensland (EQ) de uma abordagem sistémica à inclusão. A página web tem muitas ligações para as políticas e práticas de EQ e está disponível publicamente. Existem definições claras, bem como pontos de vista ilustrativos dos estudantes que incluem. Estão incluídos instantâneos das escolas para mostrar claramente como é o ensino inclusivo na prática nas escolas de EQ. Existe um conjunto abrangente de materiais de apoio para os educadores utilizarem com uma variedade de audiências. Cada um destes dá uma mensagem clara e concisa da política num formato que se adapta ao público. Através da ligação da Unidade de Recursos Comunitários Fichas Informativas Educação Inclusiva na página web, existe um pronto acesso à informação sobre inclusão em outras línguas para além do inglês, bem como a outras ferramentas de acessibilidade.

As muitas ligações nesta página web salientam que a inclusão é sobre uma abordagem sistémica. A EQ destaca os estudantes rurais e remotos como parte da agenda de inclusão para o seu sistema. A página web fala do compromisso da EQ para com a jornada contínua de inclusão - em vez de ser um destino. Também identificam claramente os pilares em que a sua política está empenhada: assistir, aceder e participar, aprender e alcançar. Os seus princípios de política são orientados por nove princípios adaptados das nove características fundamentais das Nações Unidas para a educação inclusiva.

- » Uma abordagem de Educação inclusiva a nível do sistema
- » Líderes empenhados
- » Toda a escola
- » Colaboração com estudantes, famílias e a comunidade
- » Respeitar e valorizar a diversidade
- » Mão-de-obra confiante, qualificada e capaz
- » Ambientes de aprendizagem acessíveis
- » Transições efetivas
- » Monitorização e avaliação



Recursos e Financiamento (Atribuição e Distribuição) - Comissão Europeia

http://education.academy.ac.il/SystemFiles/Financing_of_Inclusive_Education_EN.pdf

Resumo: Financiamento da Educação Inclusiva - União Europeia

A Agência Europeia de Necessidades Especiais mapeou dezoito países para produzir esta visão global dos mecanismos que apoiam e aqueles que impedem uma abordagem mais inclusiva da educação. Estes são retratados em quatro secções do relatório que destacam os desafios decorrentes da crescente necessidade de rotular os alunos para financiamento, o desenvolvimento contínuo de sistemas de educação inclusiva, a promoção de sistemas de educação acessíveis para uma educação inclusiva equitativa e eficaz e a necessidade de sistemas de governação eficazes para sistemas equitativos e eficazes de educação inclusiva.

Este relatório baseia-se em dados recolhidos em 2015/16 para o Projeto de Financiamento da UE para a Educação Inclusiva. O relatório concluiu que os atuais sistemas de educação inclusiva eram mais complexos do que os do ensino geral. Constataram que vários componentes adicionais devem ser tidos em conta ao examinar e analisar a eficiência e a relação custo-eficácia dos mecanismos de atribuição de recursos educativos. Algumas destas componentes adicionais incluem o contexto e a história política atual e passada de um país, os seus quadros atuais de atribuição, o nível de apoio interministerial e transectorial, bem como o impacto não educativo que contribuem para um acesso de alta qualidade disponível aos alunos (incluindo edifícios, etc.). Os meios e o apoio das famílias também fazem parte da equação para análise.

Uma vez que o objetivo político da educação inclusiva é heterogéneo entre países, a medida em que um país está no seu caminho para a inclusão é realçada no relatório através dos mecanismos que empregam para financiar os estudantes. Há semelhanças e diferenças entre países que o relatório destaca, bem como a medida em que estão a atingir os seus objetivos. Uma das semelhanças entre países mencionadas no relatório é o aumento da procura de apoio financeiro adicional para satisfazer as necessidades de um número crescente de estudantes. De interesse pode também ser a interconectividade da educação inclusiva. O relatório concluiu que a eficiência e a relação custo-eficácia das políticas de educação inclusiva também dependem fortemente do efeito facilitador dos meios e apoio. Além disso, a implementação dos princípios subjacentes à educação inclusiva depende do efeito facilitador do quadro institucional desenvolvido no âmbito das políticas de ensino inclusivo.

Organização Escola/Estabelecimento/Serviços - Países Baixos, Alemanha, Inglaterra, Portugal, Grécia, Polónia

http://archive.isotis.org/wp-content/uploads/2019/03/ISOTIS_D4.3_Case-studies_curriculum_pedagogy_social-climate-interventions.pdf



Resumo: Estudos de caso sobre currículo, pedagogia e intervenções no clima social escolar para combater as desigualdades

Este relatório investiga a premissa de que “compreendemos como conceber e implementar currículos, pedagogias, e intervenções no clima social escolar que promovam efetivamente a inclusão e a

pertença”. Para o efeito, o consórcio de autores de sete universidades em toda a Europa apresentam sete estudos aprofundados de casos cada um abordando a questão acima, embora em diferentes países, contextos e ambientes. Estes incluem os capítulos do relatório e em cada um deles os autores destacam os fatores de sucesso, os principais facilitadores e identificam quaisquer barreiras.

A secção final deste relatório examina as implicações dos fatores de sucesso, os facilitadores e as barreiras. Descobriram que as soluções e as próprias escolas eram variadas.

Também analisaram as intervenções direcionadas que cada escola no estudo de caso empreendeu para contrariar as limitações do sistema, tais como o financiamento ou a falta de recursos.

Os investigadores delinearam em mais pormenor o fator de sucesso, facilitador e barreira para que o leitor possa apreciar plenamente as implicações desta investigação para a educação inclusiva. A síntese final e a discussão dos fatores de sucesso, facilitadores e barreiras e as respetivas soluções foram consideradas úteis para os decisores que estabelecem a agenda política relacionada com a inclusão e a pertença e para os profissionais que pretendem conceber, implementar e avaliar intervenções que abordem as desigualdades sociais e educacionais.

Capacitação para a Inclusão - União Europeia

<https://www.european-agency.org/sites/default/files/Empowering%20Teachers%20to%20Promote%20Inclusive%20Education.%20A%20case%20study.pdf>

Resumo: Capacitar os professores para promover a educação inclusiva



Esta publicação utiliza uma abordagem de estudo de caso para explorar políticas e práticas através da lente da Formação Inicial de Professores (ITE), Desenvolvimento Profissional Contínuo (CPD) e também apoio contínuo para desenvolver os educadores de professores na educação de professores inclusivos.

O estudo global abrangente tem um conjunto de material disponível, incluindo; uma revisão bibliográfica (não incluída mas disponível fora do website), esta secção sobre o estudo de caso, um website específico para professores <https://www.inclusive-education-in-action.org/> e uma secção final sobre a metodologia utilizada (também no website).

A premissa do estudo era explorar as extensões para as quais os sistemas educativos podem avançar no desenvolvimento do ITE, CPD e apoio contínuo para abordar a questão “como podem os professores ser capacitados para satisfazer diversas necessidades de aprendizagem - e para ‘ter em conta os múltiplos marcadores de identidade que caracterizam tanto os indivíduos como os grupos”.

Os dados e as conclusões são convincentes. O estudo foi realizado em 17 países de toda a Europa e concluiu que havia vários fatores de mudança - um dos quais é que o status quo não é uma opção. O estudo de caso demonstrou que houve mudanças na legislação a nível internacional, nacional e local. Existe uma necessidade de igualdade de movimentos no ITE, CPD e apoio contínuo para satisfazer os novos requisitos, a fim de quebrar o ciclo contínuo de baixo êxito daqueles incluídos.

O estudo fala muito sobre a importância do papel do professor, dos educadores de professores e dos líderes do sistema na realização educacional e o papel que todos eles desempenham no défice de equidade. Os líderes escolares foram também mencionados e o impacto que têm no desenvolvimento dos professores. Foi também necessária atenção, de acordo com o estudo sobre capacidades de liderança de professores e líderes intermédios, para assegurar uma abordagem mais distribuída da liderança.

O estudo também analisou a qualidade do ITE e do CPD e concluiu que, a fim de se conseguir uma mudança sustentável, é necessário dar atenção à garantia de qualidade e à avaliação contínua.

CYP, Pais, Famílias e Responsáveis - UNICEF

http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_13.pdf

Resumo: Pais, Família e Participação Comunitária na Educação Inclusiva



Este é um manual de trabalho com contributos práticos, estudos de casos e exercícios para encorajar os pais e os membros da comunidade a participar no desenvolvimento de uma maior compreensão do que a educação inclusiva envolve. O folheto é organizado com comentários, seguido de um estudo de caso e depois de alguns contributos práticos de perguntas e respostas para o utilizador. A brochura está organizada em seis secções, começando com uma introdução e depois com cinco tópicos;

- » Criação de uma cultura de colaboração
- » Como posso ajudar? Compreendendo os diferentes níveis de colaboração e parceria
- » Começando do zero: Identificação de bens para Inclusão,
- » Do papel à prática: Parceiros, Política e Desafios e finalmente
- » Avançar
- » Há também alguns recursos adicionais listados na secção de Recursos Adicionais



Cultura e Pertença - Inglaterra

https://dera.ioe.ac.uk/6374/7/DfES_Diversity_%26_Citizenship_Redacted.pdf

Resumo: Diversidade & Cidadania

Este relatório é escrito diretamente com as escolas em mente. Pede às escolas que elaborem um plano para implementar os conteúdos do relatório ao longo de um período de cinco anos. É realista e fala diretamente à liderança escolar e às suas equipas para os apoiar na condução do seu pessoal para ganhar mais compreensão da raça, identidade e cidadania.

As conclusões não são surpreendentes e embora o relatório seja do Reino Unido e seja bastante centrado no Reino Unido, poderia ser indicativo de muitas nações desenvolvidas com um crescimento constante da migração em todo o mundo. O relatório está organizado em três secções, a introdução que fala sobre o mandato, o foco, o contexto e a ligação entre a educação para a diversidade e educação para a cidadania. Este entendimento da ligação entre a educação para a diversidade e a educação para a cidadania é imperativo para o contexto do resto do relatório e para a forma como está estruturado. A educação para a diversidade tem se tornado cada vez mais importante dado o nível de migração e a necessidade de compreender o seu lugar no mundo como um cidadão global - um mundo de maior diversidade. A educação para a cidadania enquanto área relativamente nova do currículo no momento do relatório no Reino Unido em 2007, sugeriu uma conjugação de educação para a diversidade com educação para a cidadania para desenvolver uma quarta vertente no Currículo de Cidadania de Identidade e Diversidade: Living Together in the UK (Vivendo Juntos no Reino Unido).

O relatório principal encontra-se nas duas secções seguintes; Diversidade e Cidadania.

Cada secção tem estudos de casos e extratos dos que foram consultados. Estes são igualmente informativos como são reveladores. Os títulos de cada secção decompõem o texto grande em secções fáceis de ler e absorvíveis que poderiam ser utilizadas pelas equipas de liderança ou os decisores políticos para se centrarem numa área particular de desenvolvimento no seu planeamento ou desenvolvimento de políticas.

A voz dos alunos percorre o relatório e há uma secção sobre a importância de os alunos serem consultados. Há também secções sobre a importância da liderança, formação de professores e infraestruturas de sistema - todas são importantes para criar o clima certo para a adoção de qualquer mudança.

10. O Que Acontece A Seguir?



“Este sistema nunca foi planejado, apenas cresceu por acidente. Baseou-se em escolas públicas e privadas e na educação gratuita baseada na fé. Não o desenharia assim desde o zero. O desafio será passar do que temos para o que queremos, com o mínimo de dano. O que funciona, funciona apesar deste sistema e devido à dedicação de indivíduos e não por causa dele”.

No início deste Relatório, introduzimos o conceito de um contínuo de inclusão em quatro fases que incorporou cinco características de educação inclusiva. Com base nas provas que recolhemos, colocámos o sistema de Educação de Jersey na primeira fase deste contínuo. Também projetámos três fases ambiciosas para além da posição atual de Jersey, ilustrando as suas características-chave e as implicações para o sistema como um todo. Não procurámos antecipar uma fase futura no contínuo para o qual Jersey poderia progredir, caso algumas ou todas as Recomendações contidas neste Relatório fossem adotadas. As fases propostas são aspiracionais: apenas Jersey, enquanto comunidade, pode decidir como deve avançar, dadas as realidades do seu sistema educativo bem estabelecido.

Para avançar no desenvolvimento de uma versão da educação inclusiva que seja adequada para o futuro, Jersey terá de tomar decisões significativas relativamente ao conteúdo deste Relatório e das suas Recomendações. Esta secção explora, portanto, alguns pontos de partida possíveis para auxiliar esta dinâmica futura. Estes não são prescritivos; devem ser considerados como instrumentos flexíveis que podem fornecer um meio de estimular a ação.

O Processo de Mudança



“Não se limitem a recomendar mais reuniões para desenvolver estratégias e planos de ação. Somos realmente bons em Jersey a falar sobre o que as coisas precisam de mudar, mas depois nunca tomamos quaisquer decisões para o fazer!”

Uma abordagem preferencial à educação inclusiva, uma vez identificada por consenso, deve ser acompanhada por um conjunto de passos práticos que resultarão em mudanças nas formas de trabalho existentes. A implementação da mudança na educação inclusiva exigirá um plano estratégico ligado a um processo de mudança comprovado, a fim de alcançar com sucesso a visão do GoJ. Esta abordagem é uma característica do planeamento educacional em muitos países de elevado desempenho, como a Finlândia e Singapura, por exemplo.

Para Jersey, deve ser adotado um caminho semelhante. Esboçámos isto como um projeto de “*Processo de Mudança de Inclusão*” que a mudança do sistema no ensino inclusivo deve ser construída em torno de uma série de etapas interligadas; esta é uma abordagem genérica bem estabelecida, ilustrada por muitos teóricos e aplicada em diversos contextos (Kotter, 2012). Engloba:

- 1. Comunicar um sentido de determinação sobre a necessidade de alcançar a inclusão**
- 2. Quem é a equipa guia que irá liderar e conduzir esta mudança?**
- 3. Aperfeiçoar a visão e o roteiro**
- 4. Comunicar a visão de mudança**
- 5. Capacitar ações de base ampla**
- 6. Gerar vitórias a curto prazo**
- 7. Consolidar os ganhos e produzir mais mudanças**
- 8. Ancorar novas abordagens na cultura do país**

Estas diretrizes informam o Processo de Mudança de Inclusão que agora sugerimos. No seu cerne está a transparência e o pleno envolvimento das partes interessadas. O Processo não é um dispositivo para o GoJ simplesmente ganhar tempo ou para embarcar noutra ronda de consultas. A visão, o calendário e o caminho devem ser claros. O Inclusion Change Process (Processo de Mudança Inclusiva) assegura que o sucesso passado e contínuo nas escolas, estabelecimentos e serviços seja celebrado e se torne a base da visão inclusiva do GoJ. É um processo e mecanismo concreto para se avançar, incluindo a aceitação de que o compromisso financeiro é parte integrante do sucesso.

O *Inclusion Change Process* distribui as Recomendações contidas no presente Relatório em direções estratégicas exequíveis. Gera os ‘resultados rápidos’ que são vitais para construir a confiança da comunidade de que as mudanças na abordagem de Jersey à inclusão trarão benefícios educacionais e sociais para todos. Isto, por sua vez, ajuda a consolidar resultados positivos que depois se tornam catalisadores de novas mudanças. Com o passar do tempo, a noção de educação inclusiva tornar-se-á incorporada e refinada e será considerada como um objetivo comum para todos os envolvidos na educação. Mais importante ainda, virá a definir uma nova forma de pensar e de ser para todos os residentes de Jersey.

GANHAR CLAREZA

Jersey terá de ordenar, peneirar e moldar as definições preferidas que compõem a inclusão. A inclusão não é apenas uma questão de educação. É necessária a adesão cruzada dos governos e da sociedade. A inclusão terá de ser claramente definida e depois articulada a todos os insulares publicamente e dar um nome/marca a que todos os ilhéus possam aspirar.

ROTEIRO COCONSTRUÍDO

Com um firme entendimento da inclusão para Jersey e de quem estamos a incluir e se esta for uma visão de toda a sociedade ou uma visão apenas setorial, o caminho é claro para começar a coconstruir os planos que irão formar o roteiro do caminho a seguir.

CELEBRAR A VISIBILIDADE

A transparência e a visibilidade dos indicadores de sucesso da mudança precisam de ser clara e regularmente articulados. A recolha e publicação de dados demonstram responsabilidade para com todo o sistema. O impulso através da celebração é importante para assegurar que a armadilha do Buraco de Implementação (Fullan, 2001) não faça descarrilar o processo de mudança. Isto necessita de um plano forte para assegurar que há muitos aspetos positivos para manter o processo de mudança a decorrer.

REALIZAR MUDANÇA

É necessária uma equipa de agentes de mudança com um embaixador 'campeão' da mudança. A mudança efetiva é sistémica e envolve a participação de todos os níveis e setores da comunidade.

A VIAGEM

A implementação é onde a maioria dos processos de mudança falham. Os dados da OCDE salientam que os países com as melhores políticas e visões não as implementaram por não se terem empenhado suficientemente na coconstrução do processo de mudança no início. Jersey não pode dar-se ao luxo de cometer este erro.

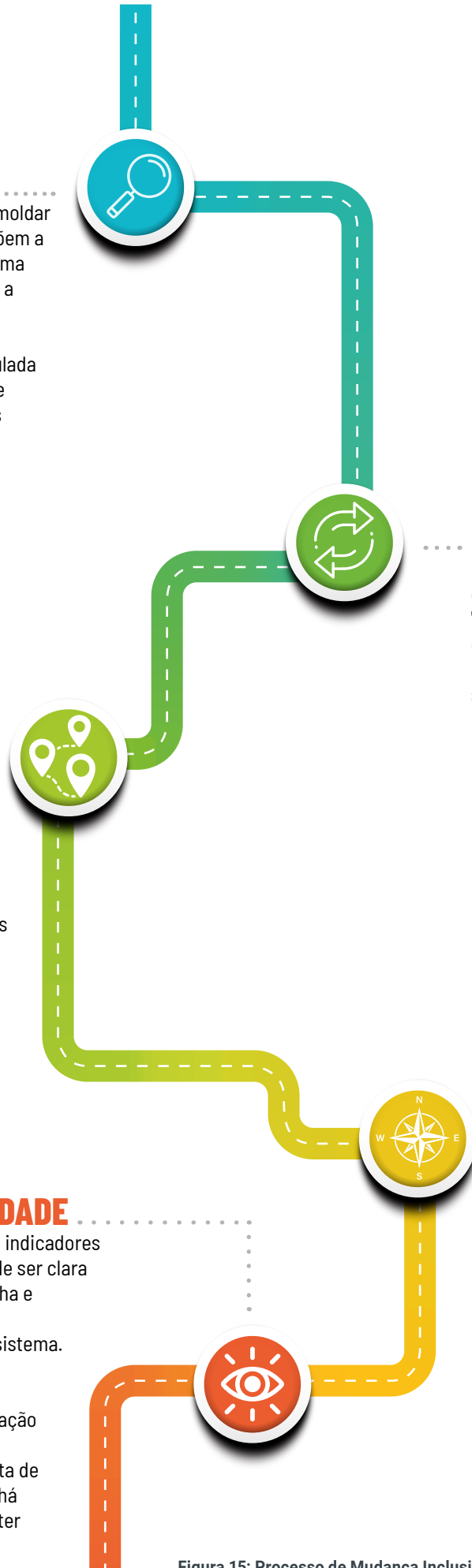


Figura 15: Processo de Mudança Inclusiva

O *Processo de Mudança Inclusiva* fornece um possível plano de progresso. Cada secção marca uma sinalização cuidadosamente considerada e incremental para alcançar o tipo de sistema de educação inclusiva a que Jersey aspira.

Ganhar clareza

Jersey precisa primeiro de ordenar, peneirar e dar forma a uma definição preferida de educação inclusiva. Isto diz respeito à educação e serviços para as CYP, incluindo cuidados de saúde e sociais. Além disso, como a inclusão é “assunto de todos”, esta definição deve ser reconhecida em todos os serviços governamentais e promovida publicamente, com o devido nome/marca, de modo a tornar-se fundamental para uma “Identidade Jersey”. Algumas questões orientadoras ligadas às Recomendações do Relatório são:

- » O que queremos dizer quando dizemos inclusão em Jersey?
- » Quem estamos a incluir?
- » Será isto uma visão de toda a sociedade ou uma visão da educação?
- » O que é que esperamos alcançar ao fazer isto?
- » Como vamos medir o nosso sucesso?

Realizar Mudança

É necessária uma equipa de agentes de mudança, juntamente com um embaixador ou ‘campeão’ do processo de mudança. Como a mudança efetiva é sistémica e envolve a participação de todos os níveis e setores da comunidade, diversas ‘vozes’ devem ser envolvidas e capacitadas no seu centro. Algumas perguntas orientadoras ligadas às Recomendações do Relatório são:

- » Quem é o nosso embaixador da mudança?
- » Quem constituirá a equipa para liderar a mudança?
- » Será necessário haver subgrupos dentro da equipa principal para promover o processo de mudança e criar um ecossistema para uma sociedade inclusiva?
- » Que parte desempenharão os insulares como criadores de mudança?

Coconstrução

As duas etapas anteriores do Processo de Mudança Inclusiva estabeleceram uma comunidade acordada que compreende a educação inclusiva e identificou o seu defensor. O caminho agora torna-se claro para começar a coconstrução de um mapeamento de uma via a seguir. Algumas perguntas orientadoras ligadas às Recomendações no Relatório são:

- » Isto é uma mudança de política ou uma mudança de vida?
- » Estamos preparados para legislar esta mudança?
- » Identificámos os recursos necessários para fazer as mudanças que desejamos?
- » Será que temos as pessoas certas a participar para apoiar um plano e um caminho coconstruído?
- » Qual é o nosso plano para os primeiros 6 meses?
- » O que queremos alcançar em 1 - 2 anos, 3 - 5 anos, 5 - 10 anos?
- » Serão estes alcançáveis?
- » Identificámos e obtivemos a capacidade de fazer estas mudanças?

A Viagem

Com visão, embaixadores de mudança e calendários em posição, o próximo passo será iniciar a jornada de inclusão e assegurar que as pessoas tenham o suficiente para fazer as mudanças acontecerem. A implementação é onde a maioria das iniciativas de mudança falham. De acordo com dados da OCDE, alguns países com as políticas mais inovadoras e capacitantes lutam para as implementar porque houve uma ausência de *coconstrução* desde o início. Jersey não pode dar-se ao luxo de cometer este erro. Algumas questões orientadoras ligadas às Recomendações do Relatório são:

- » Quem vai implementar estas mudanças?
- » Quem são os destinatários da mudança?
- » Como os vamos envolver na conceção e implementação da estratégia de implementação para que façam parte da mudança e não sofram a mudança

Świątuj widoczność

A transparência e a visibilidade dos indicadores de sucesso da mudança precisam de ser clara e regularmente articulados. A recolha de dados e a publicação demonstram responsabilidade para com todo o sistema. O impulso através da celebração é importante para assegurar que a armadilha do Buraco de Implementação (Fullan, 2001) não faça descarrilar o processo de mudança. Isto precisa de um forte plano para garantir que há muitos aspetos positivos para que o processo de mudança se mantenha a longo prazo.

- » Como vamos celebrar os nossos resultados rápidos?
- » Que mecanismos iremos empregar para celebrar o sucesso contínuo com mais frequência?
- » Será o nosso reconhecimento e celebração válidos para todos os que irão contribuir?
- » Assegurámos que a nossa celebração é 'inclusiva' de todos os que participam no sistema, pessoal da escola, estudantes, Comunidade?
- » Com que frequência iremos recolher dados?
- » Quais serão os nossos sinais de sucesso?
- » Como os tornaremos visíveis para os insulares?
- » Que processo de análise iremos utilizar e quando?

O Processo de Mudança Inclusiva com a sua abordagem incremental, juntamente com questões-chave decorrentes das Recomendações, presta-se a tornar-se o modelo para desenvolver um caminho completo ou uma linha temporal para o processo de mudança encenado ao longo dos próximos 10 anos.

O Diagrama 16 abaixo e o comentário que o acompanha demonstram a interseção entre o Processo de Mudança, as Recomendações contidas no Relatório, e um Contínuo de desenvolvimento.

Roteiro Coconstruído

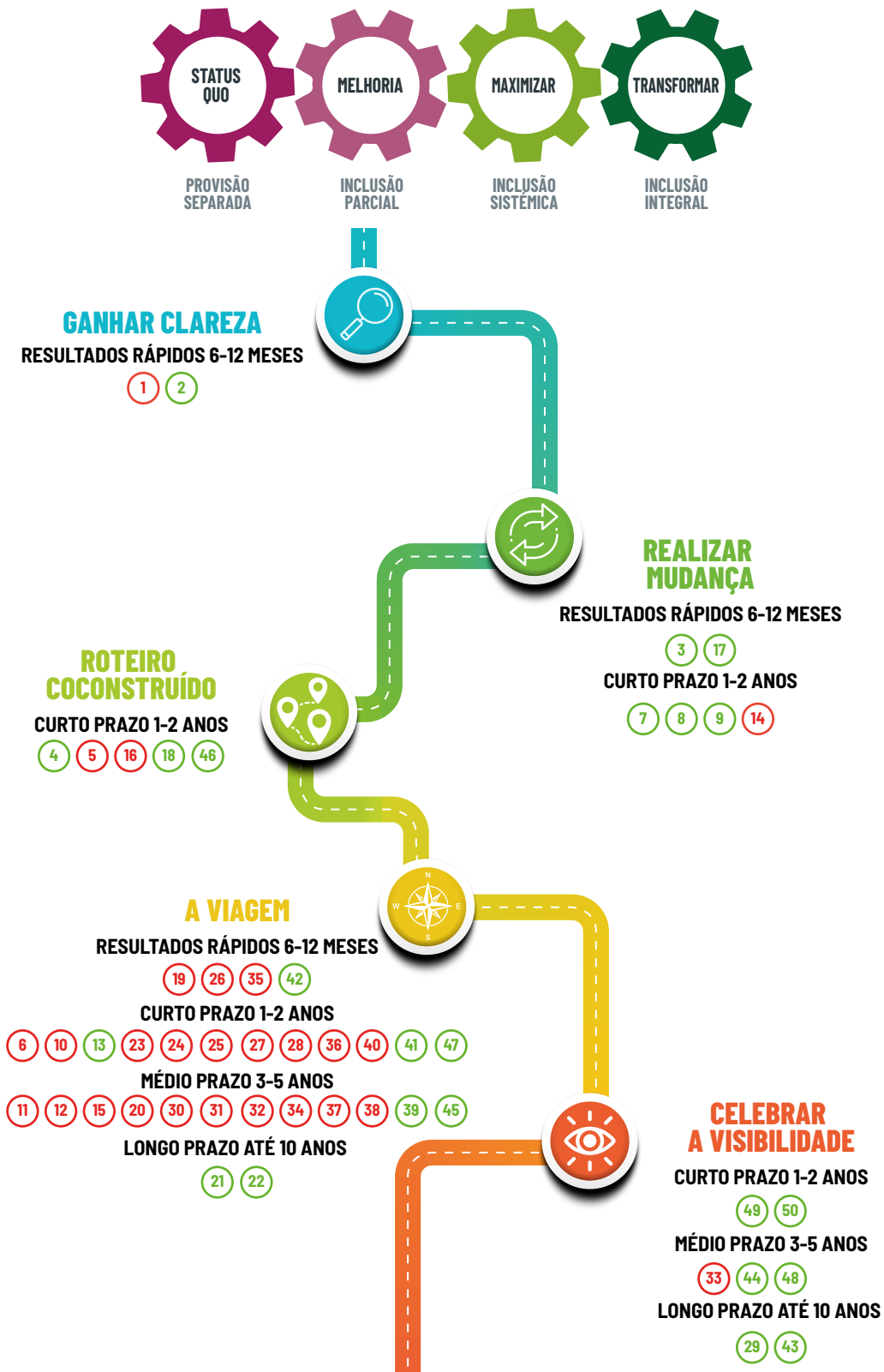


Figura 16: Proposta de Implementação da Análise

Os três elementos interligados ilustram o movimento sugerido para alcançar o objetivo desejado: o de uma compreensão e prática melhorada e mais universal da educação inclusiva no sistema educativo de Jersey.

No diagrama, o Contínuo é representado da seguinte forma:

Status quo (vermelho) indica pouco/ nenhum progresso em relação à educação inclusiva; a provisão separada é mantida e só é aparente um “remendo superficial à volta das margens”.

Melhoria (âmbar) implica a implementação de algumas das Recomendações sugeridas neste Relatório, como indicado no âmbar; a provisão para as CYP torna-se mais flexível e são dados passos importantes que conduzem à inclusão parcial

Maximizar (verde) representa uma maior progressão para a inclusão total, tal como é definida no Contínuo apresentado neste Relatório. A propriedade da inclusão torna-se uma preocupação significativa para todos os residentes de Jersey.

Cada uma das Recomendações pode ser agrupada dentro de um prazo sugerido e alinhada com a fase do *Processo de Mudança Inclusiva* a que correspondem. Isto é ilustrado na Figura 17, abaixo

Duração	Recomendações	Mudança	Contínuo
8 Resultados rápidos - 6 -12 meses	Recomendação 1	Clareza	Melhoria
	Recomendação 2	Clareza	Maximizar
	Recomendação 3	Realizar Mudança	Melhoria
	Recomendação 17	Realizar Mudança	Melhoria
	Recomendação 19	Viagem	Melhoria
	Recomendação 26	Viagem	Melhoria
	Recomendação 35	Viagem	Melhoria
	Recomendação 42	Viagem	Maximizar
21 Curto prazo - 1-2 anos	Recomendação 4	Coconstrução	Maximizar
	Recomendação 5	Coconstrução	Melhoria
	Recomendação 6	Viagem	Melhoria
	Recomendação 7, 8 &9	Realizar Mudança	Maximizar
	Recomendação 10	Viagem	Melhoria
	Recomendação 13	Viagem	Maximizar
	Recomendação 14	Realizar Mudança	Melhoria
	Recomendação 16	Coconstrução	Melhoria
	Recomendação 18	Coconstrução	Maximizar
	Recomendação 23	Viagem	Melhoria
	Recomendação 24	Viagem	Melhoria
	Recomendação 25	Viagem	Melhoria
	Recomendação 27	Viagem	Melhoria

Duração	Recomendações	Mudança	Contínuo
	Recomendação 28	Viagem	Melhoria
	Recomendação 36	Viagem	Melhoria
	Recomendação 40	Viagem	Melhoria
	Recomendação 41	Viagem	Maximizar
	Recomendação 46	Coconstrução	Maximizar
	Recomendação 47	Viagem	Maximizar
	Recomendação 49	Visibilidade	Maximizar
	Recomendação 50	Visibilidade	Maximizar
15 Médio prazo - 3-5 anos	Recomendação 15	Viagem	Melhoria
	Recomendação 20	Viagem	Melhoria
	Recomendação 30	Viagem	Melhoria
	Recomendação 31	Viagem	Melhoria
	Recomendação 32	Viagem	Melhoria
	Recomendação 33	Viagem	Melhoria
	Recomendação 34	Viagem	Melhoria
	Recomendação 37	Visibilidade	Melhoria
	Recomendação 38	Viagem	Melhoria
	Recomendação 39	Viagem	Maximizar
	Recomendação 44	Celebrar	Maximizar
	Recomendação 45	Viagem	Maximizar
	Recomendação 48	Visibilidade	Maximizar
4 Longo prazo - até 10 anos	Recomendação 21	Viagem	Maximizar
	Recomendação 22	Viagem	Maximizar
	Recomendação 29	Visibilidade	Maximizar
	Recomendação 43	Celebrar	Maximizar

Figura 17: Recomendações ligadas ao processo de mudança proposto e Contínuo

Nota Final

Esta Análise Independente da Educação Inclusiva e dos Primeiros Anos faz 50 Recomendações que apoiam o percurso do GoJ no sentido de concretizar a sua visão de 'Colocar as Crianças em Primeiro Lugar'. Destinam-se a proporcionar oportunidades para assegurar que este importante princípio tenha um impacto prático e duradouro nas CYP que tradicionalmente têm sido marginalizadas.

Ao realizar este trabalho, a Equipa de Análise teve o privilégio de falar com um grande número de intervenientes empenhados e apaixonados de diversas origens e orientações. As nossas conversas e recolha de provas de apoio sugerem-nos que Jersey chegou a um ponto na sua "viagem de inclusão" em que algumas decisões vitais precisam de ser tomadas. Estas implicam mudanças nas formas de trabalho aceites. Por conseguinte, é compreensível que haja ansiedade e mesmo resistência por parte de alguns.

Em última análise, Jersey tem de reivindicar ser distinta no seu compromisso com toda as CYP através de uma reformulação da sua provisão de educação e serviços associados para garantir que é suficientemente ágil para responder a diversas necessidades. E é aqui que o papel daqueles que já estão na vanguarda deste movimento joga um papel significativo. O nosso trabalho em Jersey revelou que a comunidade educativa - no seu sentido mais lato - tem a experiência partilhada para ser uma força motriz no processo de mudança.

As Recomendações que fizemos devem ser vistas como facilitadoras desta mudança. Elas fornecem múltiplos pontos de partida, refletindo a nossa convicção de que uma mudança eficaz e duradoura é informada pela ação coletiva de todos os níveis e de todos os intervenientes no sistema. Reconhecemos os consideráveis desafios que Jersey enfrenta no que diz respeito à implementação de mudanças que irão mudar materialmente os resultados para os seus mais marginalizados. Contudo, a Equipa de Análise tem confiança em que o capital humano de Jersey e o seu compromisso com uma visão inclusiva fornecerão o combustível essencial para a sua "viagem inclusiva".



A verdadeira inclusão é uma grande expectativa para todos - ensino e aprendizagem de boa qualidade para todos, não diminuição das expectativas para os menos capazes/ SEND/ EAL/ JP, que é o que normalmente fazemos. Devemos permitir a todos os alunos o mesmo acesso ao ensino e aprendizagem de alta qualidade, e não enviá-los para casa ou para fora da escola em horários parciais. Devemos apoiar todos os alunos para alcançarem os elevados padrões de aprendizagem e notas elevadas como os outros, e não arranjar desculpas e ter menores expectativas, que é o que fazemos.

Anexos

ANEXO 1. REFERÊNCIAS

- British Council (2010) *Inclusion and Diversity in Education. Guidelines for Inclusion and Diversity in Schools*. Madrid: The British Council [Disponível em <https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british-council-guidelines-for-inclusion-and-diversity-in-schools.pdf>]
- DFID (2012) *Broadening the Range of Designs and Methods for Impact Evaluations. Report of a study commissioned by the Department for International Development*. London: DFID. [Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/67427/design-method-impact-eval.pdf]
- Darling-Hammond, D., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. & Osher, D. (2020) Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24:2, 97-140
- Gorard, S., See, B. & Davies, P. (2012) *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation*. York: Joseph Rowntree Foundation [Disponível em <https://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/education-young-people-parents-full.pdf>]
- Gray, P., Norwich, B. & Webster, R. (2021) *Review of Research about the Effects of Inclusive Education: A Summary*' SEN Policy Research Forum. [Disponível em <https://senpolicyresearchforum.co.uk/wp-content/uploads/Review-of-inclusion-effects-research-final-Feb-21-.pdf>]
- Haug, P. (2017) Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), pp.206–217.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y. & Burke, S. (2016) *A Summary of The Evidence on Inclusive Education*. CambriTe, MA: Instituto Alana, Harvard Graduate School of Education.
- Kefallinou, A., Symeonidou, S. and Meijer, C.J.W. (2020) Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects* 49, 135-152
- Manzoni, C. & Rolfe, H. (2019) *How Schools Are Integrating New Migrant Pupils And Their Families*. London: National Institute of Economic and Social research. [Disponível em <https://www.niesr.ac.uk/sites/default/files/publications/MigrantChildrenIntegrationFinalReport.pdf>]
- Moya, E., Molonia, T. & Cara, M. (2020) Inclusive Leadership and Education Quality: Adaptation and Validation of the Questionnaire “Inclusive Leadership in Schools” (LEI-Q) to the Italian Context. *Sustainability*. 12, 5375, 1-17.

NAHT/Public Health England (2014) *The link between pupil health and wellbeing and attainment*. [Disponível em https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/370686/HT_briefing_layoutvFINALvii.pdf]

O'Brien, T. (1999) *Enabling inclusion: blue skies, dark clouds*. London: Stationery Office.

OECD (2020) *How PISA examines equity in education: Inclusion and fairness*, in *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing, Paris.

Open Society Foundations (2019) *The Value of Inclusive Education*. [Disponível em <https://www.opensocietyfoundations.org/explainers/value-inclusive-education>]

UNESCO (2020) *Global Education Monitoring Report: Inclusion and education - All means all*. Paris: UNESCO [Available at <https://en.unesco.org/gem-Report/Report/2020/inclusion>]

UNESCO (2021) *Right from the start: build inclusive societies through inclusive early childhood education*. [Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378078>]

Walton, O. (2012) *Economic Benefits of Disability-Inclusive Development*,. Birmingham: Governance and Social Development Resource Centre, University of Birmingham. Disponível em <http://gsdrc.org/docs/open/hdq831.pdf>]

ANEXO 2. METODOLOGIA

Como reunimos e analisámos a informação?

Começámos por fazer uma breve mas focalizada análise da literatura recente (2010-2021) sobre abordagens baseadas em sistemas na educação inclusiva. Isto permitiu-nos construir uma definição funcional da educação inclusiva para garantir que o termo fosse utilizado da mesma forma por todos os envolvidos na Análise. Este processo também forneceu exemplos da evolução dos sistemas de educação inclusiva em vários países ou contextos. Um enfoque no processo de mudança destes sistemas educativos adotados contribuiu para a Análise, assegurando que as nossas Recomendações são consistentes com as melhores práticas contemporâneas.

Em seguida, a equipa da Análise trabalhou com representantes do GoJ para identificar e receber uma série de documentos oficiais considerados relevantes para o exercício de análise. Isto resultou na disponibilização de 105 itens para a nossa análise: estes materiais forneceram informações sobre os seguintes aspetos da educação genérica ou serviços relacionados, bem como documentos específicos de inclusão. O primeiro forneceu informação contextual relativa à legislação, política e aspetos operacionais ligados à prestação de serviços educativos em Jersey (por exemplo, a legislação atual sobre educação, garantia de qualidade e a Análise Escolar de Jersey, sistemas e procedimentos dentro do CYPES, educação pós-16 e admissões). Estes últimos incluíram temas ligados mais diretamente às SEN, avaliação e identificação, Saúde Mental, Extensão Curricular, Cuidados com as Crianças, EAL, Crianças educadas em casa (EOTAS), Questões Transgénero, Deficiência, Justiça Juvenil, Desinteresse e Documentos específicos de Inclusão).

Adotámos um “modo de inquérito de métodos mistos”. Isto permitiu obter provas pormenorizadas de uma série de interessados, assegurando que se poderiam reunir múltiplos pontos de vista. Era importante poder mostrar que a Análise se baseava em informação de fonte credível e fiável. Para tal, procurámos, na medida do possível, “triangular” os dados durante a fase de análise: isto permitiu-nos demonstrar a existência de certos temas-chave identificados por diferentes grupos de partes interessadas. Destacou também várias características comuns da prática inclusiva. Foram utilizadas cinco abordagens, permitindo a geração tanto de dados qualitativos como de métricas.

Em primeiro lugar, foi utilizada uma série de questionários online para obter respostas das pessoas que trabalham nas escolas e nos estabelecimentos de ensino (incluindo líderes seniores, professores SENCO, professores, a força de trabalho profissional (incluindo terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala e linguagem, psicólogos educacionais, etc.) e pais e prestadores de cuidados. É importante notar que foi criado um questionário personalizado para as CYP. Cada questionário foi limitado a 10 perguntas, para ter em conta as pressões de trabalho sentidas pelos professores e outros profissionais da educação. Um exemplar do questionário é fornecido em anexo ao presente Relatório.

Uma amostra de escolas infantis, primárias e secundárias foi identificada e visitada por um membro da equipa da Análise. Foram realizadas visitas semelhantes a todas as escolas especializadas e ao colégio FE/HE de Jersey. O formato das visitas baseou-se num calendário de Relatórios, no qual o consultor visitante procurou informação e exemplificação de uma série de “temas relacionados com a inclusão” previamente selecionados a partir do escrutínio da literatura. Entre estes, contam-se os seguintes:

- » **Diversidade e acesso no currículo**
- » **Utilização do ensino de Qualidade Primeiro**
- » **Utilização de grupos de estimulação**
- » **Utilização de intervenções direcionadas**
- » **Utilização de pacotes personalizados com alunos marginalizados**
- » **Utilização de recursos fora do local e “exclusão” dentro da escola**
- » **Utilização da avaliação de risco no planeamento antecipado para inclusão**
- » **Planeamento para responder a diversas necessidades de aprendizagem**
- » **Utilização dos recursos de inclusão do GoJ**
- » **Desenvolvimento de pessoal para inclusão**

As visitas a escolas e ambientes educativos incorporaram várias formas de recolha de provas. Estas incluíam uma discussão estruturada com o diretor da escola e com o(s) membro(s) do pessoal nomeado(s) - docente(s) ou não docente(s) - que detinham uma responsabilidade estratégica por qualquer aspeto genérico da inclusão. Também foi solicitada uma caminhada de aprendizagem, bem como o acesso a quaisquer recursos de aprendizagem relevantes/ilustrativos ou políticas/documentação específicas da escola. A abordagem que adotámos foi flexível, de modo que outros inputs, a critério do diretor da escola, foram possíveis.

Uma terceira abordagem importante de recolha de dados foi através de uma série de sessões de grupos de discussão (FG), com uma série de partes interessadas. Cada participante teve um envolvimento direto em algum aspeto da educação inclusiva. Estes eventos permitiram aos fornecedores de educação, ao setor voluntário, aos envolvidos na saúde e cuidados sociais e aos representantes governamentais (incluindo a nível ministerial) uma oportunidade de discutir várias questões-chave ligadas à educação inclusiva. Estas foram sujeitas a algum refinamento de acordo com a composição de cada FG:

- » **Acha que a oferta educativa de Jersey é adequada para as CYP com necessidades educativas especiais e/ou deficiências, ou para aqueles que se deparam com dificuldades sociais ou linguísticas?**
- » **O que funciona bem no sistema atual?**
- » **O que poderia ser melhorado para tornar a oferta e os serviços de educação mais inclusivos?**
- » **Que elemento mudaria para aumentar a inclusão para todas as CYP?**

A quarta forma de recolha de provas consistiu numa série de entrevistas individuais. Isto complementou os FG, proporcionando uma oportunidade aos indivíduos que estavam envolvidos em algum aspeto da educação inclusiva de se encontrarem com um membro da equipa de Análise a fim de discutirem uma gama semelhante de questões-chave como as apresentadas nos FG. As entrevistas foram realizadas presencialmente, por telefone ou pela internet.

Finalmente, os documentos obtidos como parte da investigação documental permitiram aos membros da equipa de Análise examinar uma vasta gama de documentos de política e planeamento, bem como materiais obtidos durante as visitas a escolas, estabelecimentos e serviços.

As provas recolhidas da forma acima referida foram interrogadas utilizando um quadro de análise que nos permitiu identificar os temas mais importantes e os temas subsidiários utilizando uma pesquisa por palavra/frase-chave. Esta é uma abordagem aceite em estudos onde estão a ser trabalhadas múltiplas fontes de dados. O Quadro X ilustra a gama de tópicos que foram descobertos desta forma. Uma análise mais aprofundada permitiu-nos destacar os elementos nos dados que estavam a ser assinalados têm dimensões descritivas primárias no conjunto global de dados.

Temas		Códigos secundários		Códigos de Primeiro Nível	
DC	Diversidade/Escolha (Currículo)	IN	Necessidades Individuais	Q1	QFT
				A1	Avaliação
				J1	Currículo de Jersey
				Id1	Identificação
				Ac1	Sucesso
				S1	Apoio
DI	Definições de Educação Inclusiva	UI	Perceber a Inclusão	T2	Tensão
				V2	Valor
				B2	Benefícios
				E2	Exemplos
				P2	Filosofia
				M2	Modelos
TI	Intervenções específicas na prática inclusiva	O	Resultados	N3	Estimulação
				T3	Informado por trauma
				R3	RON
				S3	SEMH
				E3	Primeiros Anos
				TS3	Terceiro Setor

Temas		Códigos secundários		Códigos de Primeiro Nível	
SS	Estrutura Sistémica (Escolas/ Estabelecimentos/Serviços)	S	Segregação	V4	Visão
				S4	Silo
				E4	Especialização
				P4	Políticas (sistema)
				In4	Interdisciplinar
				A4	Responsabilização
RF	Recursos e Financiamento (Atribuição e Distribuição)	U	Subfinanciamento	D5	Distribuição
				F5	Justiça
				Fo5	Fórmula
				C5	Categorização
				T5	Transparente
				Ta5	Direcionado
SO	Escola/Estabelecimento/ Serviços Organização	HA	Abordagem Holística	A6	ARC
				M6	Satisfazer a necessidade
				T6	Tempo
				P6	Políticas(escola)
				L6	Ligações
				C6	Compromisso
CB	Capacitação para a Inclusão	PD	Formação Profissional	L7	Liderança
				S7	SENCO
				R7	Residência
				P7	Planeamento
				C7	CPD
				SP7	Prática Partilhada
CP	CYP, Pais, Familiares e Cuidadores	VE	Vozes e Capacitação	L8	Ouvir
				P8	Parceria
				Is8	Isolamento
				H8	Ajuda
				E8	Emoções
				C8	Conexões
CJ	Cultura e Pertença em Jersey	I	Identidade	B9	Culpa
				S9	Bode expiatório
				C9	Celebração
				L9	Leis
				Be9	Pertença
				D9	Diferenças

O quadro x: Códigos de Análise para Dados Narrativos (Entrevistas/Grupos de Foco/Comentários Verbatim)

ANEXO 3. ÉTICA DA ANÁLISE

A informação de que necessitávamos para apoiar esta Análise foi obtida de uma forma conforme às normas internacionais para a realização de investigação. Foi acordado um código de ética com o GoJ; este descrevia a forma como operávamos, de modo a assegurar que os direitos, consentimento e confidencialidade de todos os participantes fossem reconhecidos e respeitados.

O código de ética deu as seguintes garantias aos que contribuíram com os seus pontos de vista ou outras provas:

- » Foi disponibilizada informação completa sobre o objetivo e foco da Análise, incluindo:
- » Os objetivos e a natureza do projeto
- » Quem o está a empreender?
- » Quem o encomendou?
- » Qual é a sua duração
- » Porque é que está a ser empreendido
- » Os possíveis resultados da investigação
- » Como e para quem os resultados devem ser difundidos
- » Foi obtido o consentimento informado de todos os participantes
- » O bem-estar físico, social e psicológico dos participantes na investigação não foi afetado negativamente pela investigação em curso - o que inclui dar garantias não solicitadas relativamente aos resultados da Análise
- » Não foram utilizados nomes ou lugares reais no corpo principal da Análise. No entanto, quando foram relatados exemplos indicativos de melhores práticas no ensino inclusivo, foi obtido acordo para a utilização de nomes reais.
- » Todos os dados relacionados com a investigação e informação de apoio fornecida pelos participantes foram armazenados de forma segura em dispositivos protegidos por palavra-passe.
- » Detalhes completos do código de ética acordado estão disponíveis a pedido, contactando a nasen.

ANEXO 4. INFORMAÇÃO PARA OS PARTICIPANTES: EXEMPLOS INDICATIVOS

I. PARTICIPANTES DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO



ANÁLISE INDEPENDENTE: INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO E PRIMEIROS ANOS

Informação para os participantes do Grupo de Discussão

Obrigado por se voluntariar para participar num Grupo de Discussão da nasen sobre xxxx. A sua opinião é importante para ajudar a tornar a inclusão na educação mais eficaz para todos em Jersey. A seguir, coloquei várias “perguntas mais frequentes” (FAQs).

- 1. Quem sou eu?** O meu nome é xxxx e sou um consultor experiente que trabalha com a nasen. Tenho mais de 35 anos de experiência em educação e formação. Durante este tempo trabalhei com crianças, jovens, adultos, pais e cuidadores e profissionais nas escolas, em provisão alternativa ou em casa. A inclusão tem sido sempre uma parte extremamente importante deste trabalho.
- 2. O que é um Grupo de Discussão?** Um Grupo de Discussão foi concebido para dar ao maior número possível de pessoas a oportunidade de fazerem ouvir as suas vozes. Cada sessão terá a duração de cerca de 2 horas e envolverá cerca de 6-8 pessoas de cada vez. Todos podem partilhar os seus pontos de vista e experiências. Não há respostas “certas” ou “erradas”: as opiniões de todos são igualmente válidas.
- 3. Que tópicos iremos discutir?** Discutiremos a inclusão nas escolas e outros serviços. Falaremos sobre o que pensa que funciona bem na inclusão na educação em Jersey, o que pensa que não funciona muito bem ou que poderia ser melhorado. Poderá fazer sugestões que poderão melhorar as coisas.
- 4. Como está organizado o Grupo de Discussão?** Começamos por nos apresentar, dizendo porque estamos interessados em tomar parte nesta discussão. Depois falaremos sobre as coisas que acha que funcionam bem em Jersey para ajudar todas as crianças a serem incluídas. Em seguida, discutiremos algumas das coisas que pensa que não são tão bem sucedidas. Terá a oportunidade de dizer o que poderá ser feito para melhorar as coisas. Ser-lhe-á reservado tempo para falar sobre qualquer coisa que considere que não tenhamos discutido em relação à inclusão educacional.
- 5. E quanto à privacidade e confidencialidade?** Os Grupos de Discussão serão gravados em áudio. Isto é para meu benefício, para que eu possa ouvir o que está a dizer em vez de tentar fazer anotações na altura. Tudo o que disser será utilizado com a mais rigorosa confidencialidade. Os nomes dos indivíduos não serão mencionados no meu Relatório final (embora algo que disser possa ser incluído no Relatório de forma anónima!). Isto não significa que não possa mencionar escolas ou pessoas individuais - mas os seus nomes não serão mencionados no Relatório. Todos concordarão que o que é falado no Grupo de Discussão não será repetido fora da sessão.

- 6. Onde nos vamos encontrar?** Normalmente, o Grupo de Discussão será realizado como um evento presencial. Isto não é possível devido às atuais restrições Covid-19. Por conseguinte, Grupo de Discussão será realizado online. Se estiver preocupado com a tecnologia, por favor informe-nos e iremos enviar-lhe algumas informações para o ajudar. Em alternativa, pode marcar uma entrevista por telefone ou email (os detalhes são fornecidos abaixo).
- 7. Tem algum conselho sobre a participação?** Para que o Grupo de Discussão possa funcionar da melhor forma possível, todos observam algumas regras básicas. As principais são:
- » Seja tão construtivo quanto possível. Por exemplo, se há algo que não lhe agrada na inclusão neste momento, diga-me o que é, mas também tente dizer-me o que gostaria que acontecesse para melhorar a situação.
 - » Seja educado e ouça os pontos de vista dos outros participantes. Pode não concordar com tudo o que foi dito durante a sessão, mas dê às pessoas a oportunidade de o dizer.
 - » Dê aos outros a oportunidade de falar - Muitos de nós somos extremamente apaixonados pela inclusão e temos muito a dizer.
- 8. E se eu não gostar de falar com pessoas que não conheço?** Se estiver preocupado em dar a sua opinião na frente dos outros, há outras formas de dar a sua opinião. Pode:
- » Enviar um email por separado para xxxxxx com as suas opiniões.
 - » Marcar para uma entrevista 1:1 pelo telefone.
 - » Completar o pequeno inquérito que está a ser divulgado e acrescentar os seus pontos de vista.
- 9. Onde posso obter mais informações?** Pode enviar-me um email se tiver quaisquer outras questões ou preocupações ou se desejar que eu esclareça alguma coisa antes da realização do Grupo de Discussão.

Estou-lhe muito grato por ter tomado tempo para me atender. Espero que o Grupo de Discussão seja uma experiência gratificante - e agradável - para todos. Estará a dar um importante contributo para colocar 'As Crianças em Primeiro Lugar' em Jersey.

Aguardo com expectativa conhecê-lo.

Cordiais cumprimentos
Consultor Nasen..

Dados de contacto

ii. PROTOCOLO DO GRUPO DE DISCUSSÃO



Análise Independente da Inclusão na Educação e Primeiros Anos

Protocolo de Discussão: Recolha de Provas de Grupos de Partes Interessadas

Para permitir que as discussões decorram da forma mais suave possível, todos os participantes comprometem-se a observar certas regras básicas: Todos tentaremos:

- » **Seja tão construtivo quanto possível.** Por exemplo, se há algo que não lhe agrada na inclusão neste momento, diga-me o que é, mas também tente dizer o que gostaria que acontecesse para melhorar a situação.
- » **Seja educado e ouça os pontos de vista dos outros participantes.** Pode não concordar com tudo o que foi dito durante a sessão, mas dê às pessoas a oportunidade de o dizer.
- » **Dê aos outros a oportunidade de falar - Muitos de nós somos extremamente apaixonados pela inclusão e temos muito a dizer.** Por favor, esteja ciente de que outros precisam de 'espaço' para dar a sua opinião.
- » **Respeite a pessoa que preside à reunião:** um membro da Equipa de Análise foi convidado a presidir à reunião para que a ordem de trabalhos seja cumprida e para que as regras acima mencionadas sejam respeitadas. Por favor, respeite isto.

A discussão será toda gravada. Isto é, para assegurar que as referências cruzadas possam ter lugar com a nossa tomada de notas. No início da gravação, será convidado a dar o seu consentimento verbal para que a gravação possa ter início.

No entanto, tudo o que disser será utilizado com a mais rigorosa confidencialidade. Nenhum nome ou lugar real será mencionado nas notas de discussão ou no Relatório final (embora algo que disser possa ser incluído no Relatório, mas será anónimo). Isto não significa que não possa mencionar escolas ou departamentos individuais, mas isto não será atribuído a ninguém.

iii. FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO (PAIS/CUIDADORES)



FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO PARA PAIS/CUIDADORES

ANÁLISE INDEPENDENTE DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO E NOS PRIMEIROS ANOS

Nome dos Pais:

Nome do Participante [Criança]:

1. Confirmando que li e compreendi a ficha de informação do estudo acima referido e tive a oportunidade de fazer perguntas.
2. Compreendo que a participação do meu filho é voluntária e que é livre de se retirar a qualquer momento, sem dar qualquer motivo.
3. Dou a minha permissão para que as respostas do meu filho sejam examinadas por indivíduos autorizados envolvidos na Análise Independente. Compreendo que os dados pessoais do meu filho serão mantidos confidenciais.
4. Compreendo que todas as informações serão confidenciais e que todas as respostas serão anónimas. O meu filho não será de qualquer forma identificado.
5. Concordo que o meu filho (nomeado acima) participe no estudo acima referido.

*Por favor,
caixa inicial*

Nome do Pai:

Data: Assinatura:

[OPCIONAL] Secção para a criança dar o seu consentimento

Concordo em participar neste estudo

Nome da Criança:

Data: Assinatura:

ANEXO 5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS (EXEMPLOS INDICATIVOS)

I. INQUÉRITO



Análise independente

Inclusão na Educação e Primeiros Anos

Convidamo-lo a preencher este breve questionário para profissionais sobre a sua opinião sobre a prática inclusiva nas escolas e outros ambientes educativos em Jersey. **As suas opiniões serão tanto anónimas como confidenciais.** Irão fornecer provas à Análise Independente da Inclusão, que irá fornecer recomendações ao Governo de Jersey em apoio do seu objetivo de “colocar as crianças em primeiro lugar”.

Queira indicar até que ponto concorda ou discorda na escala fornecida de cada uma das declarações presentes. No final do questionário há espaço disponível para acrescentar quaisquer outros comentários ou observações.

1. Estou ciente do compromisso do governo em promover a inclusão nas escolas

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concordo Plenamente			Nem Concordo/Discordo				Discordo Plenamente		

2. Estou ciente da política do Governo em matéria de educação inclusiva

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concordo Plenamente			Nem Concordo/Discordo				Discordo Plenamente		

3. A minha escola utiliza o ensino de Qualidade Primeiro para apoiar uma maior inclusão

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concordo Plenamente			Nem Concordo/Discordo				Discordo Plenamente		

4. A minha escola tem uma política escrita relativa à prática inclusiva

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concordo Plenamente			Nem Concordo/Discordo				Discordo Plenamente		

5. A minha escola utiliza abordagens personalizadas para incluir os alunos marginalizados

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concordo Plenamente			Nem Concordo/Discordo				Discordo Plenamente		

6. Sei como obter informações/qualificações adicionais para apoiar a inclusão

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concordo Plenamente			Nem Concordo/Discordo				Discordo Plenamente		

7. A minha escola mantém ligações com serviços/agências de apoio para apoiar a inclusão

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concordo Plenamente			Nem Concordo/Discordo				Discordo Plenamente		

8. A minha escola é bem sucedida no apoio a todos os alunos para estarem mais incluídos

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concordo Plenamente			Nem Concordo/Discordo				Discordo Plenamente		

9. A minha escola tem um processo de envolvimento com crianças/famílias "difíceis de alcançar".

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concordo Plenamente			Nem Concordo/Discordo				Discordo Plenamente		

10. O desenvolvimento do pessoal para a prática inclusiva é apoiado e desenvolvido na escola

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concordo Plenamente			Nem Concordo/Discordo				Discordo Plenamente		

Observações Adicionais

.....

.....

.....

.....

.....

PAPEL/LOCALIZAÇÃO: Diretor Escolar Professor SENCO Primária Secundária

ARC Especial FE Provisão Governamental Não Provisionada

ii. ESBOÇO DO GRUPO DE DISCUSSÃO (PAIS)

nasen
Helping Everyone Achieve

nasen
Helping Everyone Achieve

Independent Review
Inclusion in Education and
Early Years

Stakeholder Group Discussion

Discussion point

What you think works well about inclusion in Jersey?

nasen
Helping Everyone Achieve

About nasen Find out more: www.nasen.org.uk

nasen is a not-for-profit organisation that supports ALL education practitioners to meet the needs of all pupils, including those with learning differences.

CPDL
Enhance your professional profiles and development with our premium training courses and events

Informed
Providing the latest news and policy updates in the SEND sector as well as helping to inform decisions at government policy level

Networking
Online and face-to-face networking opportunities available so you can share and learn from other like-minded professionals

nasen
Helping Everyone Achieve

Discussion point

What you think does not work so well or could be improved?

nasen
Helping Everyone Achieve

We want to talk about 4 aspects of inclusive education, as follows:

- What you think works well about inclusion in Jersey?
- What you think does not work so well or could be improved?
- What suggestions you would have for improving inclusion?
- Any other issues you feel are important linked to inclusion in education.

nasen
Helping Everyone Achieve

Discussion point

What suggestions you would have for improving inclusion?

nasen
Helping Everyone Achieve

Consent and Confidentiality

The discussion will all be recorded. That is to ensure that cross-referencing can take place with our note-taking.

At the start of the recording you will be invited to give your verbal consent for the recording to commence.

We will also verbally request that the meeting content remains confidential to support the independent and official nature of the review.

However, everything you say will be used in strictest confidence. No real names or places will be mentioned in the discussion notes or in the final report (although something you say may be included in the report but this will be anonymous). This does not mean that you cannot mention individual schools or departments but this will not be attributed to anyone

nasen
Helping Everyone Achieve

Discussion point

Any other issues you feel are important linked to inclusion in education.

nasen
Helping Everyone Achieve

Discussion norms

- One person speaks at a time
- All speakers are mindful of the time constraints
- Confidentiality is assured between participants
- Everyone's contribution is heard

nasen
Helping Everyone Achieve

After today...

Publishing of the review

Further questions

nasen
Helping Everyone Achieve

Stay in touch

www.nasen.org.uk
education@nasen.org.uk

[@nasen_org](https://twitter.com/nasen_org)
[nasen.org](https://www.facebook.com/nasen.org)

Thank you

nasen
Helping Everyone Achieve

ANEXO 6. NOTAS DE RESUMO SOBRE CONJUNTOS DE DADOS

A análise dos dados obtidos a partir de inquéritos online/formato físico da opinião das partes interessadas relativamente a aspetos da educação inclusiva revela alguns indicadores inferenciais que se correlacionam com dados narrativos de entrevistas e grupos de discussão.

É de salientar que, em cada uma das questões que colocámos, as opiniões positivas eram mais aparentes entre a maioria dos grupos de interessados. Por exemplo, estes dados são indicativos de um nível promissor de reconhecimento dos esforços do GoJ na promoção de uma prática inclusiva mais difundida nas escolas e nos estabelecimentos. Isto reflete uma tendência nos dados narrativos de algumas partes interessadas - por exemplo, entre os diretores das escolas de Jersey que responderam ao inquérito.

Assim, existem provas suficientes nestes dados para inferir que a mudança de direção que está a ser adotada pelo GoJ relativamente à educação inclusiva encontra a aprovação da maioria dos grupos de partes interessadas que os dados desagregados foram capazes de ilustrar. Este é o caso de profissionais nas escolas, pais, prestadores de cuidados, prestadores do Terceiro Setor e as CYP. Consideramos isto como uma indicação otimista de que será bem-vinda uma maior melhoria na forma como a educação inclusiva está a ser ministrada em todos os setores e grupos de interesse.

No entanto, três questões genéricas são também destacadas, o que implica que o GoJ enfrenta um grau significativo de desafio no progresso de uma agenda de mudança. Em primeiro lugar, embora as indicações sejam de que a opinião geral é positiva em relação a muitos aspetos da inclusão, continua a existir uma minoria significativa entre todos os grupos de interessados que sentem que existem barreiras substanciais enfrentadas pelas CYP no acesso à provisão de qualidade para satisfazer as suas necessidades. Estes sentimentos são fortemente refletidos nos dados narrativos que obtivemos.

Em segundo lugar, são aparentes diferenças entre os grupos de partes interessadas relativamente às suas opiniões positivas ou negativas sobre a situação atual. Aqui, por exemplo, os profissionais estão mais inclinados a sentir que estão a incluir com sucesso as CYP do que os pais/cuidadores, numa proporção de 2,5:1,00. As CYP nas escolas primárias de Jersey estão mais inclinadas a sentir que o seu professor tem mais probabilidades de ter em conta as suas opiniões sobre a sua própria aprendizagem do que nas escolas secundárias, numa proporção de 2:1.

Em terceiro lugar, dentro de cada um dos 5 grupos de interessados aos quais o inquérito foi dirigido, existem algumas variações importantes entre aqueles que desempenham funções específicas e cuja opinião é influenciada pelo seu ponto de vista pessoal resultante. Por exemplo, dentro das escolas e dos estabelecimentos, enquanto os líderes seniores foram muito positivos no que diz respeito à tendência para uma maior inclusão, os profissionais da sala de aula foram menos positivos. Os SENCO expressaram ainda mais reservas quanto à eficácia do que foi alcançado até agora e à forma como o seu trabalho está a ser negativamente influenciado por vários fatores organizacionais.

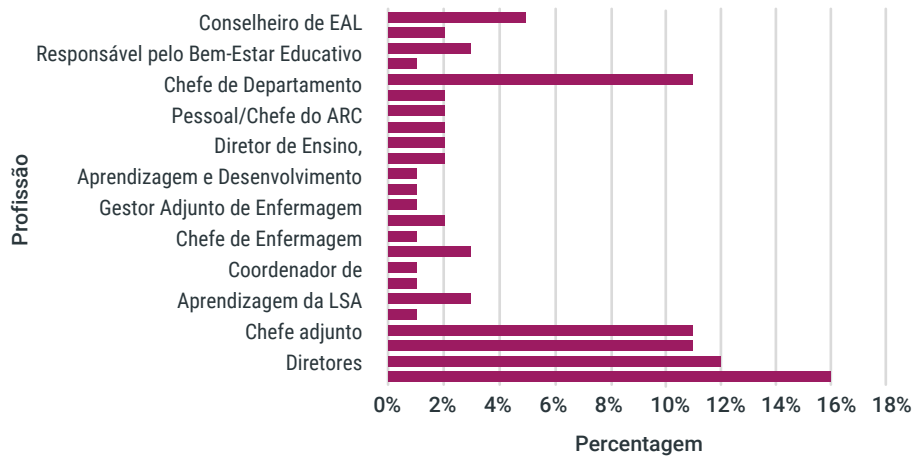
Surtem uma série de questões específicas que contribuem para a formação de um quadro misto relativamente às respostas à educação inclusiva em todo o sistema educativo de Jersey. Estas incluem indicações de que uma proporção considerável da amostra de professores (30,3%) indicou que não estavam familiarizados com a política de inclusão da sua escola, e um número aproximadamente semelhante não sabe ao certo onde procurar recursos relativamente à prática inclusiva. No que respeita à formação e desenvolvimento profissional, mais de 43% dos professores expressaram pelo menos alguma falta de confiança na forma como a sua escola proporcionou oportunidades para desenvolver competências na prática inclusiva.

Para além das escolas e estabelecimentos, nota-se uma abordagem bipartida semelhante nas respostas. Assim, entre os intervenientes do Terceiro Setor, quase 2/3 dos inquiridos indicaram que estavam ambos conscientes e sentiam confiança nos planos do GoJ para a educação inclusiva. Por outro lado, este grupo de partes interessadas estava quase igualmente dividido quando se tratava de saber até que ponto as escolas e os estabelecimentos são bem sucedidos na inclusão de todas as CYP na educação. No caso dos pais e prestadores de cuidados, foi notório que as classificações negativas eram mais elevadas em todas as perguntas do inquérito, em comparação com outros grupos de interessados. Por exemplo, 47% consideram que têm menos oportunidades de contribuir para a educação dos seus filhos; quase 50% indicam que têm pelo menos alguma dificuldade em saber onde aceder a informações adicionais para apoiar os seus filhos.

Estes instantâneos de dados, para reiterar, inferem que existe uma base segura de confiança e capacidade sobre e dentro das atuais disposições para a educação inclusiva em Jersey. Contudo, os dados acumulados também sugerem fortemente que existe um nível substancial de preocupação relativamente à provisão equitativa na educação. Estas preocupações ecoam em dados narrativos recolhidos por outros meios. Devem ser vistas como provas credíveis de que uma minoria considerável de todos os setores da comunidade de partes interessadas tem tanto apreensões profissionais como pessoais sobre a forma como a educação inclusiva nas escolas e nos ambientes de Jersey está a ser organizada e ministrada.

ANEXO 7. RESUMO DAS REUNIÕES/DISSCUSSÕES

CONSULTA DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO



PROVAS DOS INTERVENIENTES

