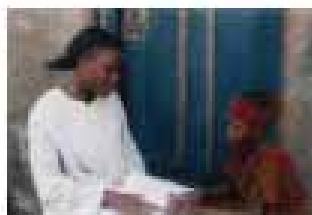
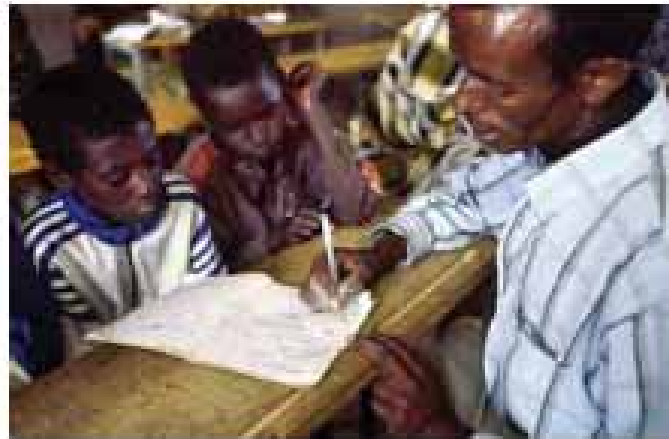




Enabling Education

No. 10, 2006



**Edição Especial:
Formação de
Professores**

www.eenet.org.uk


E@NET
Enabling Education Network

Índice

| | |
|--|----|
| Notícias do EENET..... | 3 |
| Editorial – focando a formação de professores | 5 |
| Assunto em Debate A Formação de professores – um miserável fracasso? | 9 |
| Eu fiz isso! Experiências pessoais numa classe inclusiva | 11 |
| Incluindo crianças trabalhadoras na educação, Líbano..... | 13 |
| Reestruturação do Sistema Educativo Soviético no Quirgizistão..... | 15 |
| Formação sobre educação inclusiva, Papua Nova Guiné | 19 |
| Formação de professores no Uganda | 21 |
| Mudanças nas estratégias de ensino, Burkina Faso | 23 |
| Perspectivas dos alunos sobre o que é ser um bom professor, Inglaterra | 26 |
| Auto-avaliação e inclusão, Bahamas..... | 29 |
| Tornando o ambiente de aprendizagem mais acolhedor, Palestina | 31 |
| Analisando as barreiras à educação no Chile rural | 33 |
| Rede de educação inclusiva na Gâmbia | 38 |
| Formação de professores com deficiência em Moçambique..... | 40 |
| Mudar a Escola: Utilização do “ <i>Index for Inclusion</i> ” na África do Sul..... | 42 |
| Trabalho com pais no Uganda..... | 44 |
| A política em foco: Irão | 46 |
| Notícias regionais | 48 |
| A entrevista do EENET | 50 |
| As vossas cartas/Emails..... | 52 |
| Publicações úteis..... | 54 |

Editores

Ingrid Lewis e Susie Miles

Tradutores:

Ana Maria Bénard da Costa e José Vaz Pinto

Notícias do EENET

Um dia na vida do *site* do EENET: 2 de Março de 2006

O EENET está a utilizar um novo *software* para analisar as estatísticas do seu *site*. Aqui está o que aconteceu no nosso *site*, nesse dia:

- 356 Pessoas utilizaram o *site*
- os utilizadores foram de 47 países diferentes – sendo 25 de países do Sul (53%)
- cinco dos utilizadores mais frequentes eram de países do Sul: Filipinas (4º); Brasil (7º); México (8º); África do Sul (9º); Índia (10º)
- os 356 visitantes leram 207 páginas/artigos diferentes
- o artigo mais popular foi “Casamento Precoce e Educação” do Boletim n.º 7.

O EENET está a promover uma consciência maior sobre o papel que o casamento precoce tem na negação dos direitos das raparigas à educação. Convidamos os leitores a que nos ajudem a reunir uma maior colecção de artigos sobre esta questão, de modo a satisfazer a procura dos leitores do nosso *site*.

O *site* do EENET está a contribuir indiscutivelmente para o nosso objectivo que consiste em partilhar informação com os países do Sul, apesar da acessibilidade à Internet ser desigual em relação aos países do Norte. Num único mês, as pessoas de 145 países utilizaram o *site*; 87 /63%) são países do Sul.

O Website do EENET em CD-ROM

Se não consegue aceder à *Internet*, temos a partir de agora à disposição o nosso *website* em CD-ROM. A “Inclusive Technology” produziu este CD gratuitamente para o EENET, e juntou um outro disco com as comunicações do ISEC 2005 – O Congresso de Educação Inclusiva e de Apoio. Se pretender uma cópia, contacte-nos.



Preparações do aniversário

Em 2007, o EENET fará 10 anos e convidamos todos os leitores para nos ajudarem nesta celebração! A “Inclusive Technology” (o financiador do nosso *site*) irá também celebrar este evento em Janeiro de 2007, prevendo disponibilizar um grande mapa mundial, mostrando de onde vivem os leitores do EENET.

Gostaríamos que nos mandassem um postal, fotografia ou desenho (vosso ou de uma criança) mostrando onde vivem, trabalham ou estudam. O prazo final é o dia 1 de Novembro. Lembrem-se de pôr o vosso nome e morada no verso.

Estas imagens serão colocadas no mapa do mundo. Todos os que mandarem uma imagem receberão um pacote de documentos gratuito sobre a educação inclusiva, financiado pela “Inclusive Technology”. Se tiverem outras ideias sobre a forma de celebrar o 10º aniversário do EENET, em todo o mundo, por favor contactem-nos.

A Equipa do EENET

Desde Março de 2005, a Susie Miles tem sido a Directora de Programas do Mestrado em Educação Especial e Inclusiva na Universidade de Manchester. Ainda assegura um papel de consultora no EENET, mas já não ocupa o lugar de coordenadora.

A Ingrid Lewis é agora a Coordenadora do EENET mas só está contratada dois dias por semana. A capacidade da nossa equipa está assim muito reduzida. Estamos a tentar funcionar da melhor forma possível mas gostaríamos de poder contratar um segundo elemento, se os meios financeiros nos permitissem.

Fotografias da capa de:

(em cima) EENET; Boris Herger/Save the Children; Stuart Freedman/Network Photographers/Save the Children; EENET; EENET; Dan White/Save the Children; Danladi Mamman/GCEN; (centro) EENET.

Agradecimento

O EENET está profundamente agradecido às seguintes organizações que ajudaram a financiar a produção deste boletim:

- Norwegian Association of Disabled
- Operation Day's Work (Norway)
- Save the Children UK
- World Vision UK

Editorial – focando a formação de professores

Porquê focar a formação de professores?

Todos os anos, a “Global Campaign for Education” (GCE) organiza uma “semana global de acção” para fazer campanha sobre determinado tema de educação. A GCE é uma plataforma de ONG’s e de sindicatos de professores, actuando em cerca de 150 países, que acredita que é possível atingir a qualidade de educação para todos. A campanha da GCE de 2006 intitula-se “Cada Criança Precisa de um Professor” e nós gostaríamos de aproveitar esta oportunidade para realçar que “cada criança precisa de um professor ...que promova e pratique a inclusão na educação”.

As crianças precisam de professores que saibam como tornar as suas classes inclusivas e como responder às diversas necessidades de todos os alunos, na mesma sala de aula – mesmo que estas sejam muito grandes e com poucos recursos. Precisam de professores que promovam estratégias centradas na criança. E precisam de professores que utilizem métodos e materiais de ensino que sejam adequados e acessíveis, com conteúdos que reflectam a diversidade da sociedade em causa.

Mas os professores precisam de ajuda para desenvolverem as competências e a experiência necessárias para se tornarem “professores inclusivos”.

Precisam de apoio para inovar e operar mudanças. Assim, neste número do *Enabling Education*, nós partilhamos experiências e ideias que visam promover o modo como formamos e apoiamos os professores num ambiente educativo inclusivo.

Tipos de formação de professores

A formação e o apoio aos professores pode assumir várias formas, como adiante se pode ver: formação inicial formal, cursos de formação-em-serviço, apoio à prática de ensino, programas de ensino à distância, formação especializada em pós-graduação, educação superior e, como é evidente, a constante troca de ideias e de experiências entre professores.

Ampliar as interpretações dos professores sobre inclusão

Neste conjunto de artigos, vamos conhecer qual a preparação que os professores devem receber para educarem de forma mais eficaz alguns grupos de alunos marginalizados, tais como os surdos ou as crianças trabalhadoras. Embora a educação inclusiva seja um conceito que diz respeito ao desenvolvimento do ensino de todos grupos de crianças, verifica-se que vários artigos focam, de forma prioritária, a formação de professores na área da deficiência. Precisamos de colocar a seguinte pergunta: será que o movimento que visa uma mais vasta interpretação da educação inclusiva está a atingir a formação de professores? Estaremos, através dos programas de formação de professores que encaram a inclusão essencialmente como um assunto que diz respeito à deficiência, a apoiar ou antes a impedir o desenvolvimento geral do desenvolvimento da educação inclusiva?

Experiência versus teoria

Vários artigos acentuam a importância da formação prática, sem a qual os professores têm dificuldade em transpor a teoria para a acção. Para além disso, os professores necessitam de ajuda para partilharem experiências e ideias, relacionadas com práticas inovadoras, ao longo das suas carreiras. Mas a inovação é muitas vezes abafada e, portanto, é particularmente importante que as pessoas responsáveis pelas escolas (directores, professores consultores) compreendam e apoiem as suas equipas através do treino e das mudanças de processos.

Incluimos aqui alguns artigos que reflectem sobre o tipo de inovações que os professores regulares fazem todos os dias e que podem ajudar e inspirar outros professores.

Diversidade de professores

Mencionámos acima que as crianças precisam de matérias de ensino e de aprendizagem que reflectam a diversidade da sua sociedade. Mas também precisam de *professores* que sejam o espelho dessa diversidade, e que possam actuar como modelos para as crianças vulneráveis à exclusão. Os programas de formação de professores, tal como um em Moçambique, que visa formar professores com deficiência, são, portanto, essenciais.

O mesmo se aplica às questões tais como o género e a etnicidade, embora não tenhamos recebido nenhum artigo que se debruce sobre estes temas. Em muitos países há muito poucas mulheres formadas como professoras (especialmente no nível pós-primário) e as mulheres podem deparar-se, no ensino, com barreiras de ordem sócio-culturais. Assim, se queremos atingir uma inclusão educativa das raparigas idêntica à dos rapazes, precisamos de assegurar a formação de mais professoras e de garantir que todos os professores se formem de modo a promoverem, no seu trabalho, a equidade do género.

Em muitos países, os grupos de minorias étnicas sofrem uma acentuada exclusão educativa, a qual deriva das barreiras linguísticas. Os professores podem ser originários, na sua maioria, dos grupos majoritários e não terem competências suficientes para apoiarem as necessidades linguísticas e culturais dos alunos ou podem ser relutantes a trabalhar com grupos minoritários de áreas remotas. Os professores oriundos destes grupos minoritários têm, na maior parte dos casos, uma formação muito limitada. Quando a sua língua materna é distinta da língua utilizada no ensino, podem precisar de apoio suplementar para completar as suas habilitações. Todos os programas de formação de professores devem ter presentes estas questões como parte do seu esforço para aproximar a inclusão da educação.



Fotografia de Danladi Mamman, GCEN

Ouvindo os alunos

Finalmente, chegamos a um dos elementos da educação mais importantes mas menos focados – os pontos de vista dos alunos. Os alunos de todas as idades têm um papel vital na promoção da formação dos professores. De facto, passam mais tempo com os professores do que os formadores.



Alunos da Zâmbia mostram o seu projecto de fotografia (EENET)

Nas páginas centrais deste Boletim, vamos ouvir os alunos do “Westleigh High School” em Inglaterra, os quais utilizaram um projecto de fotografia para debater e explicar o que pensam sobre o que contribui para que um professor seja um bom professor. Como se comparam os seus pontos de vista com os vossos pontos de vista? Como poderemos utilizar as opiniões e ideias de alunos como estes para melhorarmos a formação dos professores? Como podem actuar para conhecerem as opiniões dos alunos nos vossos contextos?

“Os adultos não entendem que podem observar os professores durante meses mas nunca saber como é que eles falam com as crianças, porque estão situados num ângulo errado (aluno de uma escola secundária, Reino Unido).

Os professores têm um papel “pivot” no processo que conduz à educação inclusiva. Se as suas atitudes e práticas não reflectirem os princípios de equidade e dos direitos humanos e se não forem apoiados no seu esforço de inovação e de mudança, as nossas políticas e promessas de inclusão não podem ser alcançadas.

Língua e terminologia

Todos nós lutamos com as palavras – em todos os países têm lugar discussões sobre utilização de uma linguagem apropriada para descrevermos grupos particulares de alunos. A linguagem que utilizamos reflecte o complexo processo da educação inclusiva. No Boletim nº 8 do EENET, é feita uma citação de Roger Slee, em que ele diz que a educação inclusiva é uma ideia radical que se revoltou contra as explicações médicas e psicológicas das dificuldades educativas. No entanto, em muitos locais, mesmo tendo programas inovadores de educação inclusiva, a terminologia que se ainda se utiliza reflecte o modelo médico, enfatizando os “problemas” das crianças e não as inadequações do sistema educativo.

Como editores do “Enabling Education”, não pretendemos ditar as terminologias utilizadas pelos autores. Mas desafiamos os leitores e os autores a reflectirem e debaterem a utilização de alguns dos termos que surgem neste Boletim, os quais podem levar a incidir em esforços destinados a mudar as crianças e não a mudar o sistema. Todos nós precisamos de verificar se a nossa terminologia está de acordo com as mudanças que pretendemos introduzir na prática. Temos de avaliar constantemente se a nossa prática se enquadra com a terminologia que utilizamos. Em muitos países não é fácil introduzir mudanças rápidas e radicais na terminologia. Mas, à medida que desenvolvermos uma compreensão mais profunda do que significa a inclusão, vamos pressionando os autores e os leitores a prestarem atenção às formas como a linguagem é usada na sua relação com a educação a inclusão.

Assunto em Debate

A Formação de professores – um miserável fracasso?

J.R.A. Williams

A formação de professores é um miserável fracasso como agente de mudança. Isto tem sido aceite nos países do Norte, onde a formação prática, “em - serviço”, dos professores está amplamente difundida, com 60% dos cursos consistindo em experiências práticas nas escolas. No entanto, as agências internacionais persistem com o mito da “formação”. É o que os governos querem que elas façam para se adequarem às estruturas estabelecidas. Também é o que se adequa com os ciclos elaborados de acordo com os modelos empresariais.

A formação para a mudança não funciona – pela mesma razão que o modelo médico da deficiência não é capaz de mudar as políticas e as práticas em relação à deficiência. Foca o indivíduo – o professor que precisa de ser formado e mudado – mais do que o sistema e as mentalidades que rodeiam a situação de ensino/aprendizagem que determinam o que acontece nas salas de aula. Estes sistemas são intrinsecamente conservadores. Sem uma intervenção, as metodologias e o currículo, as relações entre a pessoa e o ambiente revertem para “o que é conhecido” - i.e. aquilo que os professores experimentaram ao longo da sua própria escolaridade. Um formando pode conhecer e defender novas teorias técnicas e práticas. Mas, quando volta à escola e à comunidade que não receberam essas mesmas orientações, deixa-se vencer, no prazo de um ano, pela inércia e esse professor que recebeu essa formação dispendiosa ou irá demitir-se ou subordinar-se às “normas “ que o rodeiam.

Tal como o modelo social, a inclusão deve concentrar-se na totalidade do ambiente. “Formação” é, evidentemente, uma componente do mesmo, mas para ser eficaz não pode ser tratada separadamente dos outros aspectos da vida da escola. Na verdade, deve ser intrínseca à mudança: preferivelmente organizada pela comunidade escolar (pelo facto de ser sentida como uma necessidade) e incluindo necessariamente essa mesma comunidade no seu planeamento, implementação e acompanhamento.

Os professores dizem muitas vezes que querem formação, especialmente quando confrontados com os desafios de se “tornarem inclusivos”. Mas o que eles de facto querem é ser capazes de responder às exigências que se lhes colocam e de lidar com as mudanças que lhes dizem que vão ter lugar. Conceptualizam isso como formação porque lhes disseram que isso será a chave do seu sucesso. No entanto, se vasculharmos mais profundamente, verificamos que os professores atribuem o seu desenvolvimento profissional e o seu *know-how* não à formação, mas antes à observação do trabalho de outros professores, às conversas com eles, às experiências iniciadas e à reflexão sobre elas. É este ciclo de cooperação, acção e avaliação entre colegas que constitui o processo orgânico de formação de

professores em acção. Este ciclo ajuda a desafiar as culturas existentes a desenvolver um pensamento inclusivo, práticas e acções. Para que seja “permitido” é, no entanto, essencial que se realize no contexto de toda a escola, em parceria com as crianças, as suas famílias, o pessoal não docente, etc..

O “Save the Children UK” utiliza o *Index for Inclusion in Arabic World* para promover o desenvolvimento dos professores e o desenvolvimento de toda a escola. Uma professora Marroquina relata que o *Index* a influenciou a “pensar mais sobre a situação da escola”. Também a ajudou a “encontrar novas perspectivas” no contexto do desenvolvimento de “parcerias entre alunos, professores, pais e famílias” e “a explicitar as realidades da estratégia da inclusão”.

Jamie Williams é Consultor em Educação e em Intervenção Precoce para o “Save the Children UK” no Médio Oriente e no Norte de África.

Save the Children UK

25 Dimishq St.

Mohandeseen

Cairo, Egypt.

Tel.: + 202 345 9322

Email:

j.williams@scuk-mena.com

Direito de resposta

O Jamie apresenta alguns pontos importantes que nos desafiam. Comparando a actual formação de professores com o modelo médico de deficiência e a necessidade de uma mudança radical, semelhante ao modelo social é muito útil. As escolas são uma das instituições mais avessas à mudança e as de educação superior ainda o são mais. Não queremos abolir a formação de professores – mas esta precisa de ser profundamente modificada se quisermos ajudar as escolas a orientar-se no caminho da educação inclusiva. No entanto não existem soluções perfeitas para enfrentar este desafio. Assim convidamos todos os leitores a debaterem com o EENET, com os autores publicados neste Boletim, uns com os outros – sobre o modo como se pode melhorar a formação de professores. Queremos ouvi-los!

Mel Ainscow, Universidade de Manchester

Eu fiz isso! Experiências pessoais numa classe inclusiva

Anne E.N. Musalia

Durante muito tempo, a ideia da educação inclusiva não fazia sentido para mim. Pensava que só era possível incluir crianças com deficiências ligeiras e que as escolas especiais eram as mais indicadas para as crianças com necessidades especiais. Ironicamente, eu sou mãe duma criança com uma deficiência auditiva; sou um exemplo duma mãe que tem lutado contra a escolaridade segregada e de baixo nível. Também trabalho no Ministério da Educação no meu país, o Quênia, a nível das decisões políticas. Em 2004, obtive uma bolsa de estudo para realizar um mestrado em educação no Paquistão. Foi através deste programa que eu conheci a realidade da educação inclusiva a que me vou referir neste artigo.

No âmbito da minha prática pedagógica, fui colocada numa 5ª classe, numa das maiores escolas inclusivas. A classe tinha muitas crianças com necessidades educativas especiais; incluía três crianças com paralisia cerebral, uma com deficiência auditiva, uma com autismo e várias com dificuldades de aprendizagem. Inicialmente senti-me um pouco confusa; como era possível que alguém esperasse que eu ensinasse numa classe como aquela? Fiquei com eles durante duas semanas, fiz o meu registo dos acontecimentos e tentei criar uma relação com as crianças. No fim das duas semanas, dei seis lições de estudos sociais durante as quais abordei o tema dos “Jogos Olímpicos”.

Usei a minha criatividade para planear as actividades educativas. Pedi aos alunos que se organizassem em grupos dando importância ao respeito pela diferença. A resposta foi positiva, e a maior parte dos alunos mostraram que eram capazes de trabalhar uns com os outros e de se ajudarem mutuamente.

Estas lições foram extremamente marcantes nos meus 11 anos de carreira de professora. Os alunos desenharam, pintaram e fizeram livros sobre os Jogos Olímpicos. Conseguimos uma imensa colecção de imagens e recortes de jornais sobre este tema. No meu último dia fizemos uma exposição com os trabalhos realizados e com os materiais sobre os Jogos. Durante este período, nunca me lembrei quais eram as crianças que tinham necessidades especiais e quais as que não as tinham. Os grupos cooperativos e as estratégias de entreajuda funcionaram tão bem, que todos contribuíram com o que podiam fazer melhor. O meu papel consistiu em facilitar-lhes as tarefas.

Mas o professor da classe disse-me que não estava satisfeito com a forma como eu tinha funcionado com as crianças com necessidades especiais. Disse-me também que preferia que elas estivessem sossegadas na classe, porque era isso que os pais queriam para que os outros alunos não reparassem nos seus problemas. Fez-me sentir culpada, sentindo que tinha traído os pais e as crianças e todo o entusiasmo que eu tinha sentido perdeu-se.

Recentemente, voltei à escola. Fui muito bem recebida pelos professores. O mesmo professor que tinha criticado a minha forma de ensinar disse: “estamos muito agradecidos que tenha voltado, pois ensinou-nos a sermos inclusivos; agora as crianças que achávamos que eram deficientes são agora os membros mais activos desta classe. Depois de ter saído, foi impossível silenciar ou separar estas crianças”. Disse também que os pais estão felizes porque agora os seus filhos estão a aprender como os restantes alunos.

Reflectindo sobre a forma como orientei as minhas aulas, fiquei convencida que, tal como disse Mel Ainscow, os professores têm mais competências do que aquelas que utilizam. Precisam, simplesmente, de ser incentivados a aplicar essas competências para ir ao encontro das necessidades dos seus alunos. Realizei que as questões da deficiência estão unicamente na cabeça dos adultos; as crianças, desde que apoiadas, ficam felizes por trabalhar e se ajudar umas às outras. São os professores e os políticos, tais como eu, que criam ambientes que reforçam a deficiência das crianças, embora o façam, na maior parte das vezes, por ignorância. Os formadores de professores e os políticos precisam de ter oportunidades de formação que os ajudem a participar e a aprender a partir da experiência.



Exemplo do trabalho de projecto dos alunos

A melhor forma de aprender reside, não só do conhecimento das investigações, obtido através da leitura dos livros, mas do facto de estar ali, na sala de aula, e tendo oportunidade de adquirir experiências práticas através da interacção.

Agora que volto para o Quênia e para o meu trabalho no Ministério da Educação, estou orgulhosa de o fazer erguendo alto a “Bandeira da Inclusão”. Sei, por experiência própria, que a educação inclusiva é uma realidade.

Anne é Técnica Superior em Necessidades Educativas Especiais no Ministério da Educação do Quênia.

Contacto:

Anne Esendi Ngoda Musalia

P.O. Box 13304-00100

Nairobi

Kenya

Email: anngomu@yahoo.com

Incluindo crianças trabalhadoras na educação, Líbano

Manal AbdulWahed Shareef AlShureify

Ensinar é uma das profissões que mais desafios nos colocam. A formação de professores, tem muitas vezes pouca qualidade e baseia-se na teoria, negando aos formandos a experiência das situações reais que vão encontrar na sala de aula. Há, também, falta de um sistema de apoio aos professores. Neste artigo, Manal foca a questão das crianças trabalhadoras do Líbano e a forma como os professores se podem preparar para ir ao encontro das suas necessidades especiais.

Barreiras à aprendizagem

No Líbano a economia e os indicadores do desenvolvimento humano são muito baixos. Quarenta por cento da população tem menos de 18 anos e o sistema não consegue responder às necessidades educativas. A pobreza força muitas famílias a enviar os seus filhos para o trabalho. A percentagem de raparigas que frequenta a escola é especialmente baixa. O grande número de filhos leva a que muitas famílias optem por escolarizar os rapazes, ficando as raparigas a tratar dos trabalhos domésticos, a cuidar dos irmãos mais novos e casar cedo.

O Líbano tem, assim, com um grande número de crianças trabalhadoras. Estas deparam-se com muitas das barreiras na sua educação que afectam as outras crianças, tais como classes super- dimensionadas, professores mal preparados, falta de estímulos educativos e falta de apoios em casa. No entanto, têm ainda que enfrentar longas horas de trabalho, o qual pode ser desgastante e fisicamente perigoso. Em relação à maior parte, o trabalho interfere com a sua educação e compromete o seu desenvolvimento físico e a sua saúde. Por exemplo, há crianças que trabalham na reparação de automóveis com maquinaria pesada, na agricultura onde ficam expostos a químicos perigosos, ou que vendem nas ruas onde ficam sujeitos a abusos e maus-tratos.

Ajudar os professores a apoiar, de forma eficaz, as crianças trabalhadoras

Formação em serviço

Segundo a minha experiência, esta é a forma mais eficaz de formação, uma vez que se expõe os formandos a situações práticas que envolvem crianças trabalhadoras e lhes permitem pôr em prática as teorias que aprenderam.

Reconhecer as necessidades individuais

Embora o currículo básico seja hoje mais baseado na acção e menos na aprendizagem memorizada das matérias, os alunos que têm dificuldades continuam a receber o apoio suplementar através da repetição das mesmas lições. Uma vez que isto só se traduz numa ajuda de curto termo, foi criado, há dois anos, no “Working Children’s Rehabilitation Centre”, um programa piloto de apoio. Visa as crianças mais desfavorecidas das escolas públicas e apoia a educação que recebem na escola. Também ajuda os professores a identificar as dificuldades individuais de

aprendizagem e os diferentes estilos de cada aluno. Os professores foram alertados sobre as necessidades educativas das crianças trabalhadoras, as dificuldades que enfrentam, as características positivas que apresentam e a importância de tornar os ambientes educativos mais acolhedores. Também se ajudaram os professores a pensar sobre a forma a ajudarem as crianças a desenvolverem atitudes positivas em relação à aprendizagem na escola.

Ligação da escola com a vida real

De acordo com a minha experiência, a maior barreira que se coloca à inclusão educativa das crianças trabalhadoras consiste na inadequação dos métodos utilizados pelos professores, os quais não respondem às condições de vida das crianças e portanto não lhes suscitam qualquer interesse. As crianças trabalhadoras vêm para escola com mais experiência, vinda da rua, do que as restantes crianças. Rapidamente se sentem aborrecidas quando a escola se revela desconectada com a sua vida real e, eventualmente, saem da escola. As crianças trabalhadoras ficam condicionadas a considerar que a escola e o ensino são maçadores e os professores raramente provam o contrário. O alto nível de desemprego entre os licenciados também condicionam as famílias a acreditar que começar a trabalhar cedo oferece uma mais rápida solução do que educar as crianças para trabalharem quando forem mais velhas.

Assim foi apresentada aos professores a ideia de que se devem relacionar os ambientes formais e informais de educação nos quais as crianças trabalhadoras funcionam. Foram preparados a utilizar os métodos de observação da sala de aula e a organizar grupos de discussão com as diferentes pessoas envolvidas com as crianças trabalhadoras das escolas públicas. Foram também confrontados com as experiências da vida real destas crianças e encorajados a sugerir ideias práticas sobre a forma de responder a estas situações.

A observação de salas de aula é um instrumento de formação muito importante. Ajuda os formadores a dar conselhos aos formandos que sejam orientados para metas precisas. Gravar aulas em vídeo pode também ajudar os formandos a observar a forma como gerem a sua aula e a reflectir sobre as respostas e necessidades dos seus alunos.

Os professores foram encorajados a utilizar as experiências de trabalho dos seus alunos para tornar a aprendizagem mais relacionada com a sua vida real. Por exemplo, em assuntos tais como a matemática, utilizaram simulações feitas em lojas, em compras e vendas, de modo a tornar os assuntos mais relevantes. Partiram de situações de conflito em que as crianças tivessem estado envolvidas na rua para desenvolver as suas competências na língua Árabe.

Em todo este trabalho, não se pode ignorar o papel desempenhado pelas crianças trabalhadoras. Os melhores professores são muitas vezes as crianças! Quando lhes é permitido exprimirem as suas ideias, podem contribuir para a sua aprendizagem revelando ao professor as suas necessidades.

Manal AlShureify foi recentemente nomeado Técnico Superior no Programa de Educação Inclusiva no “Save the Children Sweden” no Iémen.

Contacto: PO Box 18624, Sana’a, Iémen, email: malshureify@scsmena.prg

Reestruturação do Sistema Educativo Soviético no Quirgistão

Chinara Djumagulova

No Quirgistão, a discriminação das crianças com necessidades especiais constitui um legado da União Soviética. Este sistema era inflexível, colocando-se as crianças com necessidades especiais em instituições, de acordo com as suas deficiências físicas ou intelectuais ou com os problemas familiares. Esta separação tornava muito difícil a integração na comunidade e violava os direitos das crianças. Durante o período de transição pós-União Soviética, tem havido uma diminuição do número de instituições para estas crianças, o que se deve, essencialmente, a constrangimentos de ordem financeira. Consequentemente, estas crianças eram, frequentemente, deixadas em casa sem educação ou colocadas em escolas regulares sem o apoio adequado por parte dos professores e dos colegas. Foi feito um pedido ao “Save the Children UK” (SC UK) para apoiar este problema em Naryn, em 1998. Neste artigo, a Chinara descreve as actividades que foram realizadas pelo SC UK, de modo a promover a educação inclusiva, no contexto dum país na era pós-soviética.

Formação de professores, em serviço.

A tarefa principal consistiu em mudar as atitudes dos professores em relação às crianças com necessidades especiais, uma vez que estavam habituados, durante muito tempo, a separá-las das restantes crianças. Foi preciso desenvolver neles novas competências e eu preparei os seguintes módulos de formação:

1. Princípios-chave e conceitos ideológicos relativos à educação inclusiva: desenvolver a ideia de que as crianças com necessidades especiais têm o direito à educação e a serem membros plenos da sociedade.
2. Desenvolvimento das competências necessárias aos professores de apoio, para que sejam capazes de formar outros professores nas práticas educativas inclusivas.
3. Compreender e responder às necessidades das crianças nas classes regulares, com base no guia da UNESCO¹: Este módulo ajuda os professores a identificar as necessidades individuais de cada criança, desenvolvendo planos individuais, adaptando os ambientes das salas de aula, aplicando métodos interactivos no ensino de crianças com diferentes níveis e interesses e utilizando estratégias facilitadoras do trabalho de grupo.
4. Ultrapassar as barreiras à inclusão, através de mudanças nas vidas das crianças de grupos vulneráveis: em 1998, as crianças deficientes eram as mais vulneráveis, mas temos visto um número crescente de crianças de outros grupos marginalizados que, por várias razões, não têm tido acesso à educação.

¹ UNESCO (2001) *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A teacher's guide*. Paris, UNESCO.
www.unesco.org/education/inclusive



Desde Janeiro de 2003, no âmbito dum projecto da USAID, orientámos uma formação para 11 membros das equipas de escolas regulares designadas como “escolas piloto de formação profissional” (EPFP) e para 84 agrupamentos de escolas, em todo o Quirgistão.

O encontro com colegas nos seminários e a troca das respectivas experiências no trabalho com crianças com necessidades especiais, encorajou os professores a aceitarem estas crianças, a sentirem-se responsáveis por elas e a acreditarem nas suas possibilidades de desenvolvimento. Os professores começaram a realizar qual o seu papel no desenvolvimento das crianças. Desenvolveram uma ficha de observação dos professores a trabalharem em escolas regulares e adaptaram estas fichas para o acompanhamento feito pelos professores de apoio, os quais:

- ajudam os professores a aplicar as competências adquiridas através da formação sobre educação inclusiva;
- dão conselhos e recomendações relativas à implementação da educação inclusiva nas salas de aula, às escolas piloto e a professores de agrupamentos de escolas .que terminaram a sua formação.

O processo de acompanhamento ajuda os professores a ultrapassar os obstáculos que enfrentam. Os problemas mais difíceis com que se deparam consistem talvez nas atitudes negativas em relação às crianças com necessidades educativas especiais existentes na comunidade. Outros problemas incluem a inacessibilidade dos ambientes físicos; a falta de competências e de serviços para garantir uma identificação precoce e uma avaliação continuada destas crianças, a falta de currículos adequados, de métodos e de sistemas de avaliação a diferentes níveis e uma falta generalizada de conhecimento, de informação, de competências e de experiências dos professores e dos pais.

Reestruturação dos sistemas soviéticos

Durante o período soviético, as “Medical-Pedagogical-Commissions” (Equipas Médico-Pedagógicas) (MPC) actuavam duas a três vezes por ano, “diagnosticando” as crianças com necessidades especiais e enviando-as para instituições. Esta actuação parou com o colapso da União Soviética. A SC UK apoiou a reestruturação do velho sistema das EMP, agora intituladas “Psycho-Medical-Pedagogical-

Consultation”, (Consultas Médico-Psico-Pedagógicas) (PMPC). Este serviço tem recomendado que muitas crianças sejam educadas em escolas regulares. Estas consultas reformularam os seus critérios de despistagem e de avaliação de modo a que as crianças sejam encaradas numa perspectiva social e não médica. Utilizam estratégias “amigáveis” em relação às crianças e o seu trabalho principal consiste em dar consultas sobre os problemas psicológicos e de desenvolvimento das crianças. O serviço apoia os professores na elaboração dos planos individuais de aprendizagem. Como resultado desta actuação, é dado um maior poder de decisão sobre a futura escolaridade aos pais e às crianças.

Utilização do Index for Inclusion

O nosso próximo passo consistiu em desenvolver a utilização do *Index for Inclusion*². Pretendeu-se assim: estabelecer nos planos de desenvolvimento das escolas novas prioridades para os ambientes das escolas inclusivas e mudar as políticas, as culturas e as práticas das escolas. Em cada escola piloto têm sido formados grupos de professores-coordenadores, administradores escolares, pais e crianças. Prevemos que cada escola tenha o seu próprio *Index for Inclusion*, tendo em conta as suas necessidades específicas. Esta actividade terá lugar em 2006-07, no âmbito da Bolsa que nos foi concedida pelo USAID. Organizaram-se ainda espaços para os encontros entre pais e estes foram convidados a assistir a aulas, ajudando as crianças a aprender e a colaborar com os seus colegas de classe.

Formação de nível universitário

Organizou-se um curso para alunos universitários, intitulado “Educação Inclusiva: Princípios e Práticas”. O currículo dos cursos de Psicologia e Pedagogia Especial passaram a contar com sessões sobre a educação inclusiva. Para além disso, os formadores dos professores de apoio passaram a ministrar cursos sobre educação inclusiva aos professores dos cursos de desenvolvimento profissional e actualização da “Kyrgyz Education Academy”.



² Para um maior conhecimento sobre o *Index*, ver pág. 37

Resultados

- cerca de 500 crianças com necessidades especiais e com dificuldades de aprendizagem estão em escolas regulares.
- todas as crianças, incluindo as que tem necessidades especiais, estão a beneficiar da interação criança-a-criança e da socialização e estão a participar nas actividades da escola
- todas as crianças beneficiam da estratégia individual de aprendizagem
- as PMPC estão a realizar consultas regulares, “amigáveis” para as crianças.
- existem mais ambientes físicos acessíveis
- existe uma maior consciência por parte dos professores e das comunidades, sobre os direitos das crianças.

Chinara Djumagulova

É Consultora na Área da Educação inclusiva para o “Save the Children UK” no Quirgistão. Contacto:

27 Logvinenko Street

Bishkek

Kyrgyzstan, 720040

Email: chinara@scuk.kg

Desde Abril 2001, a SC UK tem implementado um programa educativo inclusivo no Uzbequistão, Quirgistão e Tadjiquistão, apoiado pelo NOVIB. O programa visa modificar a actual segregação e discriminação das crianças deficientes e das suas famílias na Ásia Central, através do desenvolvimento de estratégias de apoio de base comunitária e através da defesa da reforma das leis e dos sistemas de acção social e educação.

Chinara foi a Consultora para a Educação para a Ásia Centra, no período 2002-05, e ajudou a SC UK a publicar os seguintes documentos: Inclusive Education Development in Central Ásia (2004, em Inglês e Russo). O guia descreve as experiências e os resultados do trabalho da SC UK no âmbito do modelo educativo inclusivo, no contexto dos países da Ásia Central.

Chinara é membro da equipa editorial do EENET Ásia. O EENET Ásia é uma rede de partilha sobre a educação inclusiva para a Ásia Central, do Sul e do Sudeste. Visa os mesmos princípios e adopta os mesmos métodos de trabalho do EENET e produz regularmente o seu próprio Boletim Regional. Ver a página “Notícias Regionais”.

Formação sobre educação inclusiva, Papua Nova Guiné

Frances Gentle

A Papua Nova Guiné (PNG) é uma nação insular do Pacífico Sul com, aproximadamente, 5.2 milhões de habitantes. Tem florestas densas, muitas montanhas e áreas pantanosas que tornam muito difícil a comunicação entre as suas 20 províncias. A maioria da população vive em áreas rurais. Este isolamento regional tem garantido a permanência da cultura, língua e costumes das quase 700 distintas tribos e clãs. O governo da PNG está empenhado na educação inclusiva. Adoptou uma filosofia inclusiva na sua Declaração de Política de Educação Especial (1994) e no seu Plano Nacional de Educação Especial do Departamento de Educação de 2004-2008. O governo é ainda signatário do compromisso global da UNESCO sobre a Educação para Todos para o ano de 2015. As prioridades da educação inclusiva compreendem a capacidade de organizar uma formação de professores em educação especial, pré e pós serviço.

O Censo Nacional de 1990 da PNG identificou aproximadamente 12,000 pessoas com deficiência com idades até os 10 anos. O número de crianças com deficiência matriculadas nas escolas ainda não está documentado, dado à falta de um mecanismo de recolha de dados de nível nacional.

Os serviços de educação especial na PNG estão organizados através dos seguintes departamentos governamentais: “National Special Education Committee” e “National Special Education Unit”. A acção directa está a cargo de 14 Centros de Recursos de Educação Especial, baseados em cidades e vilas, os quais são dirigidos por organizações não governamentais, incluindo o “Christian Brothers’ Callan Services Network”, a Cruz Vermelha e a “St. John’s Association for the Blind”. Os centros de recursos apoiam as famílias e as crianças com deficiências, os educadores e os dirigentes das escolas e proporcionam serviços de reabilitação de base comunitária às crianças com deficiência que não frequentam a escola.

Antes de 2004, não existia no PNG qualquer formação sobre educação especial de nível superior. Os alunos que completavam os seus estudos em educação seleccionavam algumas unidades sobre educação inclusiva e inseriam-nas nos seus programas educativos de educação geral. Em 2004, a Universidade “Divine Word” em colaboração com o “Callan Studies Institute”, iniciou um bacharelato de educação especial cujos objectivos e prioridades reflectiam os objectivos do Plano Nacional de Educação Especial. Estes objectivos incluíam uma formação profissional de nível universitário sobre educação inclusiva, abrangendo as disciplinas de pedagogia inclusiva, estratégias escolares e liderança.

O programa consiste em oito unidades de educação à distância, sendo incluída em cada uma, uma semana residencial obrigatória. O programa sublinha a importância da participação na elaboração do programa de grupos tais como professores, administradoras escolares e crianças com deficiência. A primeira Unidade de

Bacharelato em Educação Especial, iniciada no primeiro semestre de 2004, visou a educação inclusiva, o que demonstra a importância dada a este tema na PNG.

O “Renwick Centre” oferece lições e serviços de apoio ao curso, incluindo a produção de guias de estudo, livros, recursos materiais suplementares e aulas destinadas aos cursos sobre Educação Inclusiva e Educação de Crianças com Deficiência Visual. O conteúdo destas duas unidades inclui as perspectivas internacionais recentes sobre inclusão e deficiência, referindo-se a investigação sobre as “melhores práticas” nos países em desenvolvimento.

De entre os alunos, contam-se os membros das equipas dos centros de recursos de educação especial, os directores de escolas, professores coordenadores e professores que trabalham nas escolas regulares. Muitos dos estudantes são auto-financiados e todos eles manifestaram o seu empenhamento em fazer progredir o nível da educação inclusiva nas escolas e nos serviços de base comunitária.

O desenvolvimento dum programa básico de educação especial na PNG constitui um passo positivo na aplicação prática das políticas de educação especial nas escolas e nas comunidades. Em 2006, o primeiro grupo de licenciados irá voltar para as suas escolas, centros de recursos e outros locais de trabalho em toda a PNG. A formação em educação especial preparou este grupo de educadores com os conhecimentos, as competências, os valores e as atitudes que lhes permitem vir a ser futuros líderes no campo da educação especial e serem capazes de promover a mudança ao nível local, regional e nacional. Espera-se que estes profissionais venham a fazer a diferença nas vidas das gerações actuais e futuras com deficiência na Papua Nova Guiné.

Frances é Professora em Deficiência Visual no Renwick Centre

Contacto:

Renwick College,

Royal Institute for Deaf and Blind Children

361-365 North Rocks Road

North Rocks NSW 2151

Austrália

Email: frances.gentle@ridbc.org.au

Website: www.ridbc.org.au

Formação de professores no Uganda

Stackus Okwaput

Este artigo centra-se na experiência do Uganda no que diz respeito ao papel desempenhado pela sua política nacional e pelo empenhamento na formação de professores na implementação da educação inclusiva.

A educação na área das necessidades educativas especiais começou no Uganda em 1952. O Governo Colonial começou por criar serviços especiais separados para um pequeno número de crianças com deficiências visuais, auditivas e motoras, uma vez que estas crianças não usufruíam dos serviços educativos existentes. No entanto, as pessoas com deficiência continuavam a ser marginalizadas por razões relacionadas com crenças e atitudes da sociedade. E assim o desenvolvimento da educação especial prosseguiu muito vagarosamente. Posteriormente, a educação inclusiva passou a ser considerada como o meio de garantir o acesso e a participação na educação para todos os alunos. Todos os professores são fundamentais para a implementação desta estratégia. Foram dados passos para garantir a capacitação dos professores do Uganda no ensino das crianças com necessidades especiais – todos os que se deparam com barreiras na sua aprendizagem e desenvolvimento – num espaço inclusivo. No entanto, no Uganda, há ainda algumas áreas chave da formação de professores que necessita de uma mais aprofundada atenção.

Inicialmente, o Governo do Uganda não tinha qualquer política relativa à formação dos professores na área das necessidades especiais. Em 1992, estabeleceu uma política sobre “Educação para a Integração e o Desenvolvimento a Nível Nacional”, procurando apoiar a educação dos alunos com necessidades especiais através da procura de fundos e da formação dos professores. Um Diploma do parlamento de 1991 conferia ao “Uganda National Institute for Special Education”, UNISE, (agora a Faculdade de Necessidades Especiais e de Reabilitação na Universidade de Kyambogo) o poder de formar os professores de educação especial. Isto permitia ao Uganda começar a responder às recomendações da Educação para Todos.

A faculdade proporciona programas – com nível de Certificado, Diploma e Bacharelato, a professores e a outros profissionais, estando planeado um Mestrado em educação de alunos com necessidades especiais e inclusão. Estes programas capacitam os professores a adquirir conhecimentos, competências e experiências necessárias para ensinarem pessoas com deficiência e os que se deparam com barreiras à aprendizagem e ao desenvolvimento (p.e. jovens pais, crianças de rua, crianças de áreas carenciadas, as que vivem com VIH/SIDA e outros problemas de saúde, crianças soldados e as traumatizadas).

Para abranger o máximo número de professores, a formação consiste em cursos a tempo inteiro de dois anos e em cursos de três anos, feitos à distância. Ambos são para professores que já tiveram experiência em ensino regular. O curso oferece uma formação que permite trabalhar com diferentes grupos de crianças com necessidades especiais e tem uma componente de educação inclusiva. Desde 1980, foram formados 716 professores através dos cursos de tempo inteiro a nível de Bacharelato e de Diploma e, entre 2000 e 2003, 1.451 formaram-se nos cursos à

distância. Mas este número representa uma pequena percentagem do total de 130.000 professores que trabalham no ensino primário.

Para além disto, a Faculdade, em colaboração com o Ministério da Educação, realizou formação em serviço para professores, numa base regional. Muitos destes trabalham como “Special Needs Education Co-ordinators”, (Coordenadores de Educação na área das Necessidades Especiais) (SNECOs)

Embora as políticas actuais tenham facilitado o desenvolvimento desta formação em serviço, há ainda problemas relativos com o emprego e a permanência dos professores graduados. A Constituição no Uganda implica que as Autoridades Governamentais Locais devam recrutar o seu pessoal baseando-se nas necessidades dos distritos, mas a contratação de professores com formação em necessidades especiais, em alguns distritos, está ainda dependente das atitudes das Autoridades. Precisamos, assim, de reforçar a política de recrutamento para as escolas de professores com formação em necessidades especiais. É também necessário que haja uma política que determine que todos os professores recebam uma formação em necessidades especiais descentralizado, de modo a que possam atender todos os alunos em espaços inclusivos.

As dificuldades específicas na leitura, escrita e aritmética são umas das principais razões dos elevados níveis de abandono dos estudos no Uganda. Precisamos, pois, de uma profunda reformulação da formação dada a todos os professores, de modo a ajudá-los a adquirir conhecimentos que lhes permitem apoiar as crianças nestas áreas.

O Governo do Uganda continua a procurar apoio local e internacional para responder às carências do sistema de formação em serviço e da obtenção de materiais/recursos de ensino que promovam a educação inclusiva. No entanto, tal como podemos observar a partir do relativamente pequeno número de professores formados até agora, é preciso fazer muito mais para se conseguir sucesso na educação inclusiva a todos os níveis. A preparação dos professores para a educação inclusiva requer a implementação flexível de políticas e necessita de uma distribuição de recursos financeiros que permita responder aos crescentes pedidos de formação. É também necessário uma política deliberada no sentido de formar e reorientar todos os professores em todos os níveis da educação.

Stackus é professor e formador de professores no Departamento de Estudos em Necessidades

Especiais, na Universidade de Kyambogo e orienta a especialização em deficiência auditiva e educação inclusiva.

Contacto:

Faculty of Special Needs and Rehabilitation Kyambogo University

P.O Box 1

Kyambogo, Uganda

Email: stackuso@yahoo.co.uk

Mudanças nas estratégias de ensino, Burkina Faso

Selena Imerovic

Qual é a melhor forma de educar crianças surdas? Muitos acreditam na perspectiva inclusiva e na colocação de crianças surdas e ouvintes nas mesmas classes. Esta era a ideia que presidia ao estabelecimento do CEFISE (Integrated Education and Training Centre for Deaf and Hearing People), em 1988, pelo Pastor Kafando em Ouagadougou, a capital do Burkina Faso. A CEFISE é um dos líderes em educação inclusiva no Burkina Faso e tem uma longa experiência no ensino de alunos com e sem deficiência auditiva ao nível pré-escolar, primário e secundário. Neste artigo, Selena sublinha alguma das estratégias utilizadas para encorajar e apoiar os professores a pensarem de forma diferente o ensino e a aprendizagem.



A CEFISE utiliza a “comunicação total”. Isto significa que os professores comunicam, simultaneamente, através da língua falada e da língua gestual. As crianças surdas que raramente têm próteses auditivas lutam para conseguir acompanhar as aulas dadas em francês, especialmente quando não dominam a língua materna, o Moore.

Karlet Ouedraogo, é uma aluna numa classe inclusiva e relata assim a sua experiência:

“Tenho uma amiga de outra escola que pensa que deve haver uma escola para crianças surdas e outra para nós. Eu não concordo. Não há diferença entre nós. Não discuto com a minha amiga surda, Aida. Eu aprendo a usar a língua gestual e ela aprende a falar.”

Não existe nenhuma instituição académica para formar professores de ensino especial no Burkina Faso. No entanto, a CEFISE criou um programa de formação para professores que visa a sua preparação em programas de educação especial e inclusiva.

A formação tem quatro módulos e oferece conhecimento e competências específicas na criação e implementação de currículos e de técnicas de ensino, incluindo psicologia, audiologia básica e terapia de fala.

Um dos objectivos do CEFISA é desenvolver a língua gestual nas comunidades locais. Através de seminários, os participantes ficam a saber alfabeto gestual, linguagem gestual, fala complementada por gestos, e a conversar com pessoas

surdas. O curso proporciona um vasto vocabulário de gestos que está continuamente a ser desenvolvido pela equipa do CEFISA. Até agora, participaram nestas iniciativas mais de 200 pessoas as quais têm contribuído para o processo de integração. O CEFISA também proporciona formação a professores.

Fidel Zouma, um professor do ensino primário, refere:

“A formação ajudou-me muito no início do meu trabalho, mas uma vez que o ensino de crianças surdas envolve um grande empenhamento emocional e físico, precisamos de uma formação contínua.”

Issa Tiendrébeogo, um professor numa classe inclusiva, acrescenta:

“A cooperação com um professor surdo ajudou-me muito. O ensino devia ser apoiado também por um conjunto de materiais de apoio ao currículo.”

As ambições de longo termo da CEFISA incluem conseguir uma melhor educação para as crianças através de uma formação de qualidade para os professores. Uma nova iniciativa (começada em Janeiro de 2006), através de uma colaboração estreita com a ONG “International Service”, assumiu o desafio de lidar com a educação de surdos e da educação inclusiva em cinco novas direcções:

- proporcionar o acesso à informação para os professores através da internet. Consideramos que esta aprendizagem *on line* exige uma motivação contínua, assim como empenhamento e inovação por parte das escolas.
- prestar informação sobre uma variedade de técnicas de educação não-formal e sobre uma aprendizagem apropriada para cada caso, em tópicos tais como: competências de comunicação, construção de confiança e auto-estima; compreensão da inclusão e exclusão social. Isto ajuda a promover uma aprendizagem participativa, a cooperação e a interacção entre as salas de aula.
- garantir um ambiente que facilite as emoções positivas e as capacidades criativas, através de meios verbais e não-verbais.
- desenvolver programas de ensino e estratégias que aumentem a capacidade das escolas para ensinar de forma eficaz sobre matérias tais como arte, desporto, educação para a saúde, direitos humanos, ecologia/ambiente, género, etc.
- procurar a participação de professores e pais nas actividades diárias que visam aprofundar a sua compreensão dos problemas das crianças, explorando soluções e motivando-os a agir. O envolvimento dos pais deverá assegurar o apoio dado em casa à aprendizagem da criança.

Gostaríamos de utilizar esta oportunidade para os convidar a partilharem ideias connosco e, em conjunto, encontrarmos novas soluções para ajudarmos os professores no seu trabalho diário em prol da educação inclusiva. Se quiserem saber mais sobre os nossos seminários, por favor contactem-nos. E se tiverem sugestões ou materiais que nos possam ajudar a desenvolver o nosso trabalho, gostaríamos muito de os ouvir.

Selena é uma Promotora do Serviço de Apoio Internacional que trabalha com a CEFISE.

Contacto: International Service, BP 6143, Ougadougou 01, Burkina Faso

Email: sellenai@gmail.com

Seminário sobre formação de professores da CEFISA

Os seminários com os professores organizam-se numa base regular (normalmente de duas em duas semanas) embora ainda estejamos a desenvolver as nossas técnicas à medida que trabalhamos. Começamos com uma sessão que ajuda os professores a trabalhar em conjunto de modo mais informal do que a aquela a que estão habituados – esta é a melhor forma de fomentar uma cultura da partilha. Também tentamos ajudar os professores a libertarem-se dos constrangimentos próprios da forma habitual de actuar e dos contextos existentes, de modo a transmitir uma ideia sobre a forma como gostariam de ver o processo educativo (em vez de ficarem fixados naquilo que, de forma corrente, se verifica).

Utilizamos os seminários para dar aos professores um visão da variedade de técnicas não formais que podem ser usadas no ensino/aprendizagem (e.g. actividades “quebra-gelo”, *brainstorms*, actividades de pares e de grupo, dramatizações, utilização de imagens visuais e jogos, etc.) Fazemos com que discutam a forma como se sentem enquanto participantes/alunos do seminário e pedimos-lhes que discutam as estratégias de aprendizagem usadas e regras que podem permitir que o seminário se torne mais positivo e construtivo para todos. Solicitamos então aos professores que realizem uma tarefa – orientar um seminário nas suas classes sobre uma matéria específica relacionada com o currículo (p.e. os direitos humanos). Isto ajuda-os a considerar as salas de aula, como locais de aprendizagem mais inclusivos.

Os nossos seminários focam tópicos tais como:

- como conseguir a participação e a aprendizagem cooperativa numa sala de aula inclusiva.
- como evitar uma comunicação de tipo magistral
- a importância duma estratégia inter-curricular (p.e. a importância do ensino artístico e das actividades criativas em todas as matérias)
- “eu consigo lidar com eles” (como garantir a disciplina na sala de aula com 60 alunos ou mais)
- a importância dum relacionamento continuado com os pais.



Perspectivas dos alunos sobre o que é ser um bom professor, Inglaterra

O “Westleigh High School and Technology College” é uma escola secundária do noroeste de Inglaterra. Um grupo de sete alunos de Westleigh tem estado a trabalhar num projecto com recurso à fotografia. Exploram e partilham as suas experiências educativas com o recurso às fotografias que tiraram.



Alunos envolvidos no projecto

Os alunos têm trabalhado na escola, em colaboração com um professor especialista, investigador externo da Universidade de Manchester, e membro da equipa de apoio à aprendizagem do Serviço Local de Educação. Os alunos envolvidos neste projecto fazem parte de um “grupo de apoio” da escola que tem sido preparado para ajudar alunos que tenham dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem são geralmente os últimos a ter “voz” e algo a dizer acerca da sua experiência educativa, e são os que se encontram em maior risco de exclusão social e educativa. A escola de Westleigh envolveu-se neste projecto de fotografia, a partir da convicção de que os alunos que estão em dificuldades na escola poderiam ser incentivados a expressar a sua “voz” e a partilhar as suas perspectivas. Eles sentiram que as ideias e preocupações destes alunos deveriam ser manifestadas e levadas a sério pela equipa técnica da escola.

Na preparação para a realização do seu projecto, os alunos de Westleigh viram fotografias tiradas por alunos de outras escolas, no âmbito de projectos similares. Uma fotografia em particular chamou a sua atenção. Tinha sido tirada por um aluno de uma escola Zambiana, e mostrava um professor de que ele gostava. A fotografia levou os alunos de Westleigh a fazer perguntas sobre as escolas da Zâmbia e sobre a experiência escolar dos alunos Zambianos.

Os alunos de Westleigh expressaram o desejo de partilhar as suas experiências e fotografias da sua escola com estudantes da Zâmbia. A fotografia do professor Zambiano também os incentivou a colocar a questão sobre o que faz com que um professor seja “um bom professor”. Um dos aspectos chave da educação que os alunos de Westleigh seleccionaram consistiu nas questões de ensino e aprendizagem. Com este projecto eles puderam partilhar os seus pontos de vista sobre o que faz com que um professor seja bom (e não tão bom).



Fotografia tirada por um aluno da Zâmbia. “Esta é uma fotografia de algo bom. Eu quis mostrar um bom professor... um professor de que eu gosto”

No decorrer da sua escolarização os alunos aprendem o que os professores esperam dos bons alunos; mas os professores nem sempre perguntam aos alunos o que eles pensam sobre o que é um bom professor.

Os alunos têm uma profunda percepção sobre o ensino e a aprendizagem, e os seus pontos de vista deverão influenciar estes processos. A compreensão dos alunos sobre os bons professores e o bom ensino têm relevância no âmbito da sua escola e na comunidade mais alargada. As suas opiniões e ideias poderão e deverão ser contempladas nos programas de formação de professores.

Para aprofundar o tema sobre a utilização da fotografia e de outras actividades baseadas-na- imagem na investigação e prática da educação inclusiva, contacte o EENET. Nós recomendamos a todos os leitores para se empenharem em mais actividades para descobrirem o que as crianças pensam sobre: educação, as suas experiências na escola, o que é um bom professor; e o que poderemos fazer para formar e apoiar melhores professores. Por favor, partilhe as suas experiências sobre estas actividades, e as opiniões das crianças, com o EENET

Comentários e fotografias dos alunos

As fotografias e o texto que aparecem na “caixa” abaixo fazem parte de um painel elaborado pelos alunos para ser apresentado a outras pessoas, pertencentes ou não à sua escola.

Embora os alunos de Westleigh tenham expressado a convicção de que os bons dos professores deverão ser capazes de ser amáveis e informais com os alunos, eles também realçam a importância da consistência e da disciplina. Os alunos sugerem que um bom ensino implica um equilíbrio entre a firmeza, ajuda, humor, divertimento e flexibilidade.

Eis algumas palavras dos próprios alunos sobre o assunto:

- “Os bons professores ajudam-te. Eles ajudam-te a concentrar-te nas actividades fazendo coisas tais como ajudar-te a fazer registos num caderno (sobre o teu trabalho e os progressos feitos) e fazer a sua avaliação contigo.”
- “Quando os professores estão bem dispostos é bom, mas quando começam a levantar a voz por vezes assustam as crianças e elas não gostam disso. Ser amigo e rir é importante”.
- “Os bons professores não levam tudo a sério a toda a hora.”

- “É melhor quando os professores procuram conhecer-te e ao teu trabalho, de modo a poderem saber o que já fizeste ou não, e assim poderem ajudar-te.”



Os bons professores são os que conseguem que nos entreguemos às tarefas e quando estamos em sintonia com eles e eles connosco, podemos fazer coisas divertidas. Gostamos de professores com que podemos fazer umas travessuras e darmos umas gargalhadas, mas mantendo a dedicação ao trabalho. Alguns professores fazem-nos trabalhar todo o tempo, mas outros fazem algumas interrupções e permitem por vezes ir ao computador ou ver um vídeo. O nosso professor favorito age mais como aluno do que como professor. Por vezes ele pode ser exigente, mas age normalmente connosco. Ele é calmo e não agitado.



Contacto:

**Mrs E. Broxton
Westleigh High School
Westleigh Lane
Leigh, Lancashire
WN7 5NL, UK**

A Sr.^a Broxton é a responsável pelas necessidades educativas especiais

Este artigo foi compilado e editado por Ian Kaplan em colaboração com o pessoal técnico e os alunos de Westleigh High School. Ian é um investigador associado da Universidade de Manchester.

Email: ian.kaplan@manchester.ac.uk ou contacto via EENET.

Auto-avaliação e inclusão, Bahamas

Betty McDonald

Os docentes estão gradualmente a compreender a necessidade de incluir os alunos na educação regular, independentemente das suas capacidades. Neste artigo, Betty McDonald demonstra como a auto-avaliação pode promover a inclusão. Ela apresenta algumas das suas conclusões a partir da análise do seu trabalho com alunos do ensino secundário e universitário das Bahamas.

As Bahamas são um arquipélago de 700 ilhas, no Oceano Atlântico Norte, com uma população total de 301.790 habitantes. O seu governo democrático central é estável, com uma política de comércio liberal de “no income tax”. O turismo é a principal fonte de receita. A educação é obrigatória dos 5 aos 14 anos e é garantida por escolas públicas e privadas.

A auto-avaliação consiste na “ participação dos alunos na identificação de níveis e/ou critérios a aplicar ao seu trabalho e nas apreciações sobre a forma como foram respeitados esses níveis ou esses critérios”.*

Para implementar a auto-avaliação, os meus alunos juntam-se aos pares para discutir os níveis a atingir e/ou os critérios que terão de utilizar para apreciar um dado trabalho ou desempenho. Isto pode ser realizado em qualquer disciplina, desde a Dança à Matemática. Eu dou-lhes orientações sobre o que é ou não aceitável. Eu ajudo, encorajo e sugiro, mas não indico ou dou ordens.

Os alunos estão em constante contacto com os turistas e por isso têm uma boa expressão oral. Eles fazem-me perguntas e propõem soluções sobre o processo de avaliação e temos mantido discussões em grupo. Através destas interações, eu facilito uma informação adicional e criamos um ambiente inclusivo, onde todos os alunos se sentem amados, respeitados e aceites. Eu comporto-me como um modelo a seguir, recorrendo à minha capacidade de iniciativa para criar métodos de aprendizagem activos. Deste modo os alunos começam a apreciar a partilha de experiências e a resolução de problemas, que estão no cerne da educação inclusiva.

Uma vez que tenham chegado a acordo sobre os níveis/critérios de avaliação, os pares de alunos interagem com outros pares, repetindo-se este processo até que se obtenha um consenso em toda a turma.

Os alunos utilizam, então, os níveis/critérios para avaliarem o desempenho. Para o fazer, levam organizam um debate, entre eles, esperando a sua vez para intervir, prestando atenção ao que os colegas dizem e expressando e respondendo às críticas. A observação activa da sala de aula e a utilização de formas não escritas de observação e participação é o mais habitual. A auto-avaliação pode também ser utilizada no recreio, nos laboratórios, nos lugares públicos, etc..

Os alunos preenchem uma ficha que colocam no início da tarefa que eles utilizam para pôr em destaque as áreas em que pessoalmente devem melhorar. Depois da

* Boud, D. (1986) *Implementar a Auto Avaliação pelo Aluno*, Sydney: HERDSA

tarefa realizada, discutem, de forma voluntária, uns com os outros sobre os seus erros e a forma como os podem evitar. Isto cria as condições para a melhoria dos seus níveis de realização.

Cada um dos alunos sente-se incluído através da sua participação activa no processo de avaliação. Eles sabem que os seus pontos de vista são levados a sério. A partilha no processo de decisão promove a partilha de responsabilidade e a noção de controle do seu destino, ambas essenciais para a inclusão. A diversidade – uma consequência inevitável do turismo nas Bahamas – é encarada como um bem e não como algo que se tolera.

Os alunos com deficiência visual e auditiva têm oportunidade para participar nas minhas aulas com apoio de outros colegas que, por exemplo, registam a informação. Os alunos que mais lentos têm oportunidade de seguir o seu ritmo, conjuntamente com outros. Um ambiente acolhedor significa que ninguém é estigmatizado por ser “diferente”. As nossas “regras básicas” impedem que os alunos extrovertidos “abafem” os alunos mais calados e eu estou de sobreaviso para advertir ou intervir se for necessário.

Os alunos oriundos de meios comparativamente mais desfavorecidos sentem-se bem vindos como parceiros entre iguais na sala de aula, em vez de se sentirem marginalizados tal como se passará na comunidade. Trabalhar em estreita colaboração com outros alunos em discussões a pares também ajuda os alunos com problemas de comportamento a experimentar e desenvolver um comportamento “mais aceitável”. Recorrendo a estas abordagens cooperativas é mais fácil e rápido para mim detectar e acompanhar, na sala de aula, as incapacidades, o *stress* emocional ou outras situações deste tipo.

Definir em conjunto os níveis e/ou os critérios para uma dada actividade promove o espírito de rede e de globalidade que é necessário a um ambiente inclusivo.

A auto-avaliação promove a reflexão, a introspecção e o pensamento criativo e divergente. Os meus alunos têm de negociar para alcançar um mútuo acordo. Este processo favorece os alunos menos capazes que, assim, têm mais oportunidades de receber informação sobre uma dada actividade do que teriam numa sala de aula mais tradicional. Com grupos de risco é bom procurar ajuda junto de um grupo que privilegie a interacção e o mútuo acordo. Os alunos têm propensão para questionar a exclusão. Eles ultrapassam os estereótipos e a segregação e promovem um sistema de educação inclusiva do qual todos podem beneficiar.

**A Dr. Betty McDonald é professora na Universidade das Bahamas e tem divulgado de forma gradual o conceito de auto-avaliação. Os seus interesses principais na investigação são a quantificação educativa, avaliação, educação da matemática e estatística aplicada. Ela tem publicações em variadas revistas sobre educação. Contacto: Universidade das Bahamas P.º Box F42766 Freeport, Grand Bahama
Email: betmcdee@yahoo.com ou betmcdee@hotmail.com.**

Tornando o ambiente de aprendizagem mais acolhedor, Palestina

Akram Abualia

O meu primeiro emprego como professor foi na Escola de Alrashayda perto do Mar Morto, na Palestina. É longe de Belém, sem serviços de transporte para a escola porque é uma área de colonos Israelitas e campos militares. Antes do início do corrente processo de paz entre as autoridades Israelitas e Palestinianas, a educação era gerida pelas autoridades Israelitas. Era proibido construir ou instalar escolas, apesar das escolas existentes na Palestina estarem sobrelotadas. O Ministro da Educação da Palestina decidiu então abrir escolas em diferentes locais, em casas arrendadas, sedes de associações, centros públicos. A minha escola foi uma destas novas escolas, sediada num rés-do-chão de uma mesquita, e colocou-me alguns desafios interessantes.

Esta área deserta tem muitos Beduínos que se deslocam de acordo com as mudanças do clima e a existência de pastagens para os seus animais. Contudo, as pessoas estão cada vez mais a sedentarizar-se, já que a situação política torna as viagens difíceis. Para os que permanecem aqui, a situação pode ser complicada – as pessoas são geralmente bastante pobres e as condições da escola inadequadas. O número de alunos que frequentavam a minha classe/turma ia diminuindo à medida que o frio do inverno aumentava – sete dos 14 alunos deslocaram-se com as suas famílias para um local mais quente em Jericó. Aqueles que ficaram defrontavam demasiado frio para aprenderem adequadamente.

Os meus amigos disseram-me que eu deveria rapidamente deixar o lugar e voltar para Belém; era um lugar difícil e eles pensavam que eu não seria capaz de me aguentar lá. Mas eu sabia que podia ser um bom professor e não pensava desistir assim tão facilmente.

A sala de aula no rés-do-chão da mesquita não estava adequadamente construída. Os muros não estavam acabados, as portas e janelas abertas deixavam entrar o vento frio; o chão era irregular e não havia aquecimento ou electricidade. Alguns alunos não tinham disponibilidades para adquirir roupas quentes ou mesmo sapatos. Embora eles estivessem presentes na sala de aula, não conseguiam participar de forma satisfatória – não se conseguiam concentra-se nas suas lições. Eu também achei difícil ensinar tais condições.

Estava decidido a garantir que crianças tivessem educação; por que razão a situação política e ambiental lhes negaria esse direito?

Nos não conseguíamos meios para melhor o edifício da escola e, inicialmente, parecia impossível alterar a situação. Contudo, um dia, decidi que poderíamos deslocar o mobiliário para um dos cantos da sala de aula. As crianças recolheram alguma madeira, fizeram uma fogueira, e sentaram-se em roda, do mesmo modo que faziam em casa. Fomos tendo as nossas lições deste modo até que o tempo começou a aquecer.

Enquanto as crianças se aqueciam, eu permitia que cantassem e contassem estórias, a partir das suas experiências. Depois começava as minhas lições. As crianças estavam mais contentes e mais confiantes nas respostas às perguntas e na participação nas aulas. Nos intervalos, eles e outros amigos de outras turmas, queriam sempre falar e andar comigo porque tinham ouvido falar da nossa sala de aula.

Os alunos falaram em casa e as suas famílias começaram a vir visitar-me à escola. Alguns vieram agradecer-me, mas outros diziam que eu estava a perder o meu tempo. Convidei todos os pais para uma reunião para lhes explicar por que razão trabalhava na minha classe desta forma. Nem todos vieram, mas mesmo assim foi uma boa reunião e os pais disseram-me que gostariam de me trazer qualquer coisa que me pudesse ajudar no meu trabalho.

Um dia o Ministro da Educação e o Director Regional vieram inaugurar uma escola nova perto da nossa, na área da autoridade Palestiniana. Quiseram também visitar a nossa escola. O director da escola pediu aos professores para prepararem uma boa recepção. Eu elaborei um programa que incluía a construção, pelos familiares, de uma tenda tradicional para os visitantes, possibilitando às crianças falar com o Ministro e cantar canções Beduínas, e alguns vestiram as suas vestes tradicionais. Foi um grande dia para todos.

O Director reparou na minha forma de trabalhar com os pais e as crianças e convidou-me para trabalhar num novo programa de educação inclusiva. Eu aceitei com agrado o convite porque senti que assim eu poderia fazer ainda muito mais pelas crianças marginalizadas da nossa sociedade. Mas foi o meu trabalho como professor naquela escola que me fez gostar muito do ensino e me influencia agora no meu novo trabalho.

Akram Abualia é professor e trabalha agora como Supervisor de Educação Especial no Ministério da Educação da Palestina. Ele é um dos 36 membros que organizaram o programa de educação inclusiva e agora coordena o programa nas áreas do Centro e do Sul do West Bank.

Contacto:

P.O. Box 168

Bethlehem

Palestine

Email: akia122@yahoo.com

Analizando as barreiras à educação no Chile rural

Ana Luisa López

Como é possível que nós como professores tenhamos tanto em comum, vivendo em países tão diferentes e afastados?

Professor, Chile Sul



A maior parte da população que vive na Região IX do Sul do Chile pertence ao grupo étnico Mapuche. Eles vivem nesse local há séculos e mantêm as suas tradições e língua, o Mapudungun. Orgulham-se de ter combatido os espanhóis e resistido a ser conquistados. Nas áreas rurais a falta de protecção anda a par com o isolamento e as dificuldades económicas e há muito poucas oportunidades de mobilidade social. Esta Região sofre dos mais altos níveis de pobreza do país. Neste artigo, a Ana Luísa explica como ela e os professores, numa escola de uma área rural, utilizaram um conjunto de materiais do EENET para promoverem a discussão acerca da inclusão, e como se inspiraram pelos relatos da Zâmbia. Os conceitos e abordagem utilizados para a reflexão foram inspirados no *Index for inclusion*.

Em 2004, fui viver numa pequena “comunidade” (aldeia) no Sul do Chile com o intuito de colaborar com professores num processo de investigação-acção. Convidei 30 professores e pessoal técnico ligado à educação a analisarem as barreiras com que se defrontavam no acesso, aprendizagem e participação dos alunos. Apresentei-lhes inicialmente o *Index for Inclusion*, e eles basearam as suas análises nos conceitos e abordagem recomendados por este documento.

Trabalhei numa escola com Jardim de Infância, ensino básico e secundário – com 500 alunos, no total. Como sou investigadora de nacionalidade espanhola, trabalhar em conjunto com professores foi o primeiro problema que tive de enfrentar, uma vez que era necessário estabelecer uma relação baseada na cooperação e na confiança.

Embarcámos nesta estimulante aventura. Organizámos um conjunto de reuniões de um dia onde os professores podiam falar acerca da situação com que se defrontavam nas suas escolas. Partilhámos ideias e trabalhámos em conjunto para responder melhor à diversidade dos alunos.

Um aspecto fundamental deste desafio foi o trabalho em colaboração com os outros professores. Foi-nos útil este esquema existente no CD-ROM sobre investigação-acção do EENET* - ajudou os professores a compreender o processo de reflexão sobre a acção, e a importância de trabalhar em conjunto.

Também achámos útil as ideias do CD-ROM sobre esquemas de representação conceptual. Isto conduzia-nos a discussões interessantes sobre aspectos positivos e negativos das nossas escolas. As discussões eram necessárias para analisar as nossas barreiras à diversidade e compreender quem era afectado por elas.

O ciclo da investigação-acção



* *Aprender com a Diferença- Um guia de investigação-acção para recolha de experiência sobre o desenvolvimento da educação inclusiva - ver a página Publicações Úteis*

Representação conceptual utilizando esquemas baseados em árvores



Árvore dos professores do ensino secundário:

Raízes: “falta de motivação” é a barreira mais importante
Tronco: Estratégias já previamente ensaiadas e algumas novas possíveis.
Ramos: diferentes recursos de apoio



Árvore dos educadores de infância:

Raízes: A participação dos pais e a valorização da educação pré-escolar e a melhor utilização dos recursos humanos da escola, língua Mapudungun, folclore e ecologia.
Tronco: Actividades planeadas
Ramos: recursos disponíveis.

As actividades ajudaram os professores a falar acerca das barreiras com que os seus alunos se debatem. Os educadores expressaram as suas preocupações: eles achavam que alguns pais não sabiam como apoiar efectivamente a educação dos seus filhos. Os educadores resolveram por isso planear sessões de treino e programas de rádio para pais e tutores.

Havia um grupo de crianças dum orfanato que frequentava a escola. Tinham dificuldade em seguir as rotinas do grupo escolar e exigiam uma atenção individualizada constante. Foi decidido reorganizar o papel dos educadores e dos auxiliares de educação, e a rotatividade das suas responsabilidades, de forma a responder às necessidades das crianças e implicá-los na dinâmica da sala de aula.

Os docentes do ensino primário reflectiram sobre o modo como eles estavam a reagir aos alunos com problemas emocionais e de comportamento. Pensaram nas estratégias que poderiam utilizar para reduzir o absentismo e atraso na entrada na escola. Sentiram também que precisavam de mais formação sobre a forma de envolver os alunos na definição das regras da sala de aula e no planeamento da sua aprendizagem, assim como sobre as abordagens da aprendizagem colaborativa de aluno a aluno. Eles discutiram assuntos sobre a integração dos alunos do orfanato na escola, o facto de alguns deles viverem numa camarata da escola porque as suas casas são nas montanhas, a vários quilómetros da aldeia e com más estradas. Reflectiram também sobre a educação de alunos com deficiência que eram ensinados numa unidade especial (que faz parte da escola) e que frequentam regularmente algumas turmas regulares. Os professores expressaram interesse em

melhorar os conhecimentos acerca das adaptações curriculares que deveriam utilizar com estes alunos.

Os professores do ensino secundário partilharam algumas preocupações com os seus colegas do ensino primário. Expressaram as suas dificuldades em motivar as famílias para se envolverem na aprendizagem dos alunos. Em muitos casos, a primeira língua dos avós ou dos pais é o Mapudungun e, por isso, eles não conseguem comunicar adequadamente em Espanhol. As suas aptidões literárias são baixas e não conseguem ajudar os seus filhos nos trabalhos de casa. Por vezes a sua auto-estima é baixa, devido à sua iliteracia, e procuram esconder isso desinteressando-se da educação dos filhos. Esta situação faz perigar o processo de aprendizagem das suas crianças.

Muitos dos alunos do secundário são originários de escolas do ensino primário isoladas, pequenas e localizadas em zonas rurais. Quando os alunos chegam à aldeia, não estão habituados à dinâmica de uma grande escola secundária: a mudança de professores, as turmas grandes, e um apoio individual muito reduzido por parte do professor. Também passam a viver longe das suas famílias durante a semana. Os jovens alunos tendem a desenvolver poucas expectativas para o seu futuro ou oportunidades para prosseguimento de estudos, dadas as limitações económicas. Não se sentem confiantes na possibilidade de arranjar emprego quando acabarem a escola.

Os professores do ensino secundário consideraram que estas podiam ser as razões que justificavam a baixa auto-estima e a pouca motivação dos alunos. Reflectiram sobre os modos de abordar estes assuntos na sala de aula e elaboraram um plano para investigar mais a fundo as necessidades do grupo de alunos que repete o ano pela primeira vez. Pretendiam analisar se a baixa auto-estima e falta de motivação estariam a influenciar o seu desempenho e supuseram que esta análise poderia ajudar a desenvolver ideias ou estratégias para agir.

Estórias da Zâmbia

A colecção de artigos da EENET elaborada pelos professores de Mpika, Zâmbia, *Investigando Sobre a Nossa Experiência* ajudou-nos a compreender como os professores podem estudar as dificuldades específicas com que se debatem, reflectir sobre elas e melhorar as suas práticas. Eu traduzi algumas das experiências para Espanhol e lemos e discutimos relatos sobre: absentismo, cooperação, participação, apoio de colegas, mães adolescentes, e escolarização inclusiva. Os professores sentiram-se realmente tocados quando leram estes artigos. Ficaram bastante impressionados quando perceberam que a maioria dos problemas abordados pelos professores da Zâmbia eram semelhantes aos do Chile. Isto desencadeou um forte desafio nos professores:

“Se eles o puderam fazer, nós podemos pelo menos tentar”.

Eu gostaria de agradecer à EENET por partilhar a experiência e o conhecimento e por ajudar os professores da Zâmbia a partilhar o deles! Mostrou-nos que não estamos sós – partilhamos o “desafio da inclusão” com os colegas de todo o mundo.

Ana Luisa é aluna de doutoramento na Escola de Educação da Universidade de Manchester.

Email: Ana.L.Lopez@postgrad.manchester.ac.uk ou contactar através endereço postal do EENET

O *Index for Inclusion* é um conjunto de materiais para as escolas que as orienta ao longo do processo de desenvolvimento da escola inclusiva. Ajuda-as a identificar as barreiras à aprendizagem e à participação, encoraja a auto-análise e a observação detalhada de todas as actividades escolares e possibilita que as escolas avaliem o seu próprio progresso de desenvolvimento, face a uma prática inclusiva. O EENET está empenhado em disseminar experiências sobre a utilização do *Index* nos países do Sul. O *Index* pode ser adquirido em: Centre for Studies on Inclusive Education, New Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1 QU, UK. Endereço de Internet: www.csie.org.uk. Preço £24.50 incluindo o porte (Reino Unido).

Rede de educação inclusiva na Gâmbia

John Jatta

Somente através da colaboração e de redes entre pessoas e instituições poderemos conseguir melhorias para todos. As redes em educação inclusiva exigem uma mudança de atitude e uma disponibilidade para abraçar as diversas oportunidades e os desafios complexos que enfrentamos. Elas podem encorajar a participação, a iniciativa, a criatividade, a capacitação, a partilha de experiências e a transferência de conhecimento especializado, competências e técnicas – dentro e entre as comunidades, escolas, sistemas de educação regular e especial, e iniciativas nacionais e regionais.

A minha experiência com redes de educação inclusiva iniciou-se há mais de 20 anos, quando comecei a trabalhar na abertura da primeira escola especial para crianças surdas na Gâmbia. Embora eu não tivesse treino formal em educação de surdos, identificava as necessidades educativas das crianças com surdez, avaliando as aspirações dos seus pais e revendo as opções dos docentes sobre os métodos de comunicação.

Criei uma comissão de gestão do pessoal técnico mais velho e um grupo de trabalho com base numa Associação Pais-Professores. Estes serviços funcionavam como subgrupos de aconselhamento que ajudaram a elaborar e desenvolver o nosso primeiro programa educativo e os métodos de ensino. Anualmente, revíamos o programa e os métodos e íamos fazendo progressos. Alguns anos mais tarde, criámos, no âmbito do programa escolar, um pequeno serviço de reabilitação, dirigido às pessoas surdas da comunidade.

Comecei a investigar os princípios educativos e as práticas utilizadas pelas instituições especiais e centros de formação dos países “desenvolvidos” e na África Ocidental. Comecei a desenvolver um plano visando a introdução da educação inclusiva na Gâmbia. Em seguida, contactei os meus colegas de escolas especiais para cegos e para alunos com deficiência mental, no sentido de debatermos a forma como poderíamos trabalhar em conjunto para obtermos apoio do governo e de ONGs. Desenvolvemos, entre nós, uma colaboração em rede, e começámos a obter ajuda dos órgãos de comunicação social no sentido de consciencializarmos a população sobre as questões da deficiência e sobre os serviços relativos às necessidades especiais de educação e à reabilitação.

Fiz contactos com colegas e instituições especiais ainda mais distantes – no Senegal, Serra Leoa, Gana e Nigéria – para partilhar com eles experiências válidas de trabalho. Aprendemos muito uns com os outros. Também me envolvi em actividades de três organizações educativas internacionais: “The Commonwealth Society for the Deaf” (Associação de Surdos da Commonwealth); Initiatives for the Deaf Education in the Third World” (Acções para a Educação de Surdos do Terceiro Mundo); e “The Catholic International Foundation for the Deaf Education” (Fundação Internacional Católica para a Educação de Surdos). Participei em várias conferências, seminários e grupos de trabalho internacionais sobre educação, organizados por estas organizações, numa larga gama de assuntos. Professores da

Serra Leoa, Suécia, Noruega e Inglaterra reuniram-se com os seus parceiros da Gâmbia para levar a efeito acções de formação para o pessoal da minha escola.

Estas possibilidades diversas de aprendizagem e contactos em rede proporcionaram benefícios, não só para a Escola para Surdos S. João, mas também para o desenvolvimento dos serviços prestados na educação especial e reabilitação em toda a Gâmbia. Por exemplo, foi criada e registada a Associação de Surdos (GADHOH). Foi realizado um rastreio nacional de pessoas com deficiência e os seus resultados contribuíram para a definição da política nacional sobre “necessidades educativas especiais”.

Como resultado do apoio e da colaboração das pessoas que conhecemos, muitos professores ligados às necessidades especiais tiveram oportunidade de fazer formação noutros países. Esperamos que estes docentes assim formados possam constituir num corpo de formadores no “Gambia College” e na Universidade da Gâmbia. Também procurámos promover projectos relativos ao desenvolvimento de infra-estruturas, ajudas técnicas e recursos educativos.

O pessoal técnico de S. João e de outras escolas especiais, em colaboração com o Ministério da Educação, disponibilizaram formação básica para os professores das escolas regulares, em todas as seis regiões do país. Demos formação para o ensino dos alunos com necessidades educativas especiais dentro das suas salas de aula. Produzimos e distribuímos, através do Ministério da Educação, manuais de formação e livros sobre educação em necessidades especiais para o “Gambia College” e para todas as escolas básicas.

Estes progressos resultaram do meu contacto com novas ideias, da partilha de informação e da transferência de conhecimento e competências, através das actividades em rede. Esta rede foi compensadora e valiosa, e os que estiveram envolvidos nela desenvolveram laços profissionais e de amizade. Na verdade, assim conseguimos contribuir para combater a iliteracia e a pobreza e possibilitar a emancipação e a inclusão de pessoas com deficiência.

Neste momento estou reformado mas sinto-me muito grato pelo imenso apoio e cooperação que recebi, tanto de dentro como de fora da Gâmbia, através destas actividades básicas de trabalho em rede na área da educação inclusiva.

Contacto:
John Jatta
P.O. Box 3158
Serrekunda
The Gambia
Email: jatta_john@yahoo.co.uk

Formação de professores com deficiência em Moçambique

Erik Schurmann

Moçambique vive em paz desde 1992. Têm sido construídas novas estradas, hospitais, indústrias e sistemas de comunicação para substituir as que foram destruídas durante a longa guerra civil. No entanto, actualmente, milhões de pessoas vivem ainda na mais absoluta pobreza. Apesar dos avanços na educação, mais de um milhão de crianças não frequenta a escola devido a falta de professores e de edifícios escolares. As turmas têm, em média, alunos, e as crianças com deficiência não são consideradas uma prioridade para a educação. Erik é o director de uma escola de formação de professores em Cabo Delgado, no Norte de Moçambique, da responsabilidade da “Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo”(ADPP). Aqui, ele analisa o desafio que consiste em incluir alunos com deficiência na Faculdade.



A Escola de Professores do Futuro (EPF) é uma das 7 escolas geridas pela ADPP de Moçambique. Desde 1993, 3.000 professores tiraram o seu curso e actualmente mais de 2.000 alunos frequentam o curso de professores do 1º ciclo de escolas rurais. O curso dura 2 anos e meio. Além das disciplinas académicas, os alunos recebem formação em trabalho comunitário: criar Jardins de Infância, organizar cursos de alfabetização, construir de casas de banho e desenvolver campanhas contra o VHI/SIDA, malária e cólera. No seu último ano, os alunos fazem um estágio prático e desenvolvem projectos comunitários nas escolas de aldeia.

A EPF de Cabo Delgado colabora com a organização ligada à deficiência (ADEMO) que forma alunos para trabalhar com crianças com deficiência. Além disso, disponibilizou sete bolsas de estudo para alunos (futuros professores) com deficiência. Três dos alunos já finalizaram o curso e estão agora a trabalhar como professores na província; os restantes estão ainda em formação. Os alunos com deficiência melhoram o ambiente educativo da escola, participam em todas as componentes do programa e demonstram que a educação é para todos

A estória de Salimo

Salimo ingressou como aluno na EPF em 2001. Utiliza uma cadeira de rodas, pelo que os acessos foram melhorados para lhe possibilitar maior mobilidade. Durante a

prática pedagógica, Salimo foi capaz de se organizar de forma a poder escrever no quadro e era capaz de sair da cadeira e arrastar-se pela sala de aula para ajudar os alunos. O seu projecto comunitário foi a construção de casas de banho.

Os formandos recebem um salário durante o ano de estágio, mas a administração do distrito não lhes pagou. Apesar disso, Salimo começou a trabalhar numa escola. Um dia, um grupo de inspectores do Ministério da Educação visitou sem aviso a escola onde Salimo estava a ensinar biologia a alunos do 7º ano. O grupo de inspectores ficou impressionado ao verificar que o professor utilizava métodos de aprendizagem e ensino activos, recorrendo a um conjunto de plantas que ele tinha trazido para a sala de aula. Eles verificaram que os outros professores da escola utilizavam métodos tradicionais, com os alunos a copiarem simplesmente o texto do quadro. O grupo de inspectores teve conhecimento que Salimo estava a trabalhar sem contrato ou salário e moveram a sua influência para passar a ser pago.

No final do período de estágio, as crianças, os professores e o director da escola queriam que ele continuasse na escola. Salimo concluiu o curso em 2003 e foi, com os outros finalistas, ao departamento provincial de educação para lhe ser feito um contracto. No caminho de saída do edifício foi abordado por um funcionário que lhe disse que as pessoas com deficiência não podiam exercer a actividade de professor. Salimo teve de devolver o contracto. A organização de apoio às pessoas com deficiência escreveu ao departamento provincial, intercedendo por ele. A sua resposta foi no sentido de que não era possível dar condições especiais para professores com deficiência.

Como director da Escola, encontrei-me com o director de emprego no departamento provincial. Ele argumentou que Salimo não tinha os documentos necessários, o que não era verdade. Também argumentou que eles não lhe podiam dar condições de trabalho especiais. Eu expliquei que ele não necessitava nem queria nenhuma “condições especiais”! Por fim, Salimo foi readmitido com um contracto e agora trabalha na escola onde fez o estágio de formação.

Se queremos mudar estas atitudes e tradições, necessitamos de ter modelos de referência para que a geração dos novos (e dos mais velhos) os possam seguir. A EPF de Cabo Delgado pretende continuar a formar mais pessoas com deficiência – com a ajuda e patrocínio das organizações e pessoas individuais – de forma a que estas possam trabalhar como professores. Se pretendemos uma educação para todos, necessitamos de professores bem formados para ensinar as futuras gerações.

Contacto de Erik e Salimo:
ADPP EPF Cabo Delgado
CP 395 Pemba
Mozambique
Email: dns cabo@teledata.mz

Mudar a Escola: Utilização do “*Index for Inclusion*” na África do Sul

Petra Engelbrecht, Marietjie Oswald e Chris Forlin

O *Index for Inclusion** foi utilizado em 3 escolas do primeiro ciclo na Província de Western Cape da África do Sul, ao longo de um período de dois anos, com apoio financeiro da UNESCO. Isto permitiu abrir horizontes aos funcionários dessas escolas sobre uma definição alargada de educação inclusiva – como um modo de iniciar o desenvolvimento de escolas comunitárias inclusivas e de identificar barreiras à aprendizagem e à participação, em benefício de *todos os professores e todos os alunos*. Obtivemos conhecimentos sobre a liderança, o envolvimento dos pais e o desenvolvimento profissional.

O *Index* constituiu um importante auxiliar nos processos de reflexão sobre as culturas, as políticas e as práticas da escola e na identificação e selecção de prioridades como componente de planos de desenvolvimento das mesmas escolas. De início, muitos professores não estavam familiarizados com o “*White Paper 6*” ou sobre a definição mais abrangente de educação inclusiva. Eles viam a educação inclusiva como apenas dizendo respeito especificamente à inclusão de alunos com deficiência. A nossa experiência mostrou que a educação inclusiva só pode ser implementada através de um processo gradual de tentativas, reflexão, desenvolvimento e colaboração. Uma vez ajustado à situação da África do Sul, o *Index* parece proporcionar um modelo de apoio eficaz no caminho das escolas para a educação inclusiva.

Foram identificados cinco temas fundamentais neste processo:

- uma filosofia de escola inclusiva
- liderança, estruturas, processos e valores democráticos
- colaboração com todos os actores relevantes da comunidade educativa
- ter em conta a diversidade e o comportamento do aluno
- ter em conta a intimidação e a agressão entre alunos nas escolas

Liderança

Os esquemas de trabalho e as relações sociais de cada escola são influenciados pelo estilo de liderança adoptado. O director das escolas tem um impacto considerável na forma como os professores e os restantes actores da comunidade educativa se dispõem a abraçar a mudança e as novas perspectivas e práticas. A liderança democrática e propensa à mudança proporciona a resolução de problemas de forma colaborante e transformações sustentáveis. Em duas das escolas, o estilo de liderança dificultou a implementação do *Index*; por outro lado na terceira foi um sucesso devido à liderança democrática do seu director.

* Para mais informação sobre o *Index*, ver a página 37, ir a www.csie.org.uk ou perguntar à EENET

“Education White Paper 6” (necessidades educativas especiais):

Construindo um sistema de educação e formação inclusivos

As barreiras à aprendizagem e participação nas escolas da África do Sul têm as seguintes origens: empobrecimento sócio-económico, atitudes negativas e estereótipos sobre a diferença, currículos muito rígidos, línguas ou língua de aprendizagem e ensino inadequadas, comunicação inadequada, ambientes físicos inacessíveis ou inseguros, serviços de apoio não apropriados e inadequados, política e legislação inadequada, o não reconhecimento e não envolvimento dos pais, e a formação dos líderes ligados à educação e professores não apropriada e inadequada. As escolas marginalizadas e carenciadas da África do Sul são as que se deparam com problemas mais graves. Salas sobrelotadas, comunidades afectadas pela doença e pobreza e a falta de recursos colocam constrangimentos aos professores que não podem ser ignorados, e todos estes factores afectam também negativamente a implementação de práticas inclusivas.

Departamento de Educação Nacional, Pretória, 2001

Envolvimento dos pais

O *South African Schools Act (1996)* reconhece o direito dos pais a exercer um papel activo no processo de aprendizagem dos seus filhos. Contudo, tradicionalmente, os pais eram mais ou menos excluídos de participarem na educação dos seus filhos. O *White Paper 6* realça o papel decisivo do envolvimento activo dos pais na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno.

Se é importante que os pais se impliquem na educação dos seus filhos, será necessário motivá-los e valorizá-los. A atitude dos directores de duas escolas constituiu a barreira principal para um maior envolvimento dos pais. Os seus estilos de liderança autocrática provocava tensão e desagrado; os pais não confiavam neles e não se sentiam bem-vindos às escolas.

Desenvolvimento profissional

Os órgãos de gestão e os professores de algumas comunidades tradicionalmente atrasadas continuam a resistir à ideia de que devem responsabilizar-se pela sua própria formação e pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Foram tão pouco considerados durante o regime anterior de segregação racial da África do Sul. que tendem a não reconhecer as suas próprias capacidades, o seu *know-how* e as respostas que possuem para alguns problemas que enfrentam. Isto limita seriamente a sustentabilidade do processo do *Index* nas duas escolas que têm uma liderança autocrática.

O artigo foi escrito por: Petra Engelbrecht, Director de Investigação e Marietjie Oswald, ambas da Universidade de Stellenbosch; e Chris Forlin, do Hong-Kong Institute of Education. A investigação foi realizada em colaboração com: Christell de Koker e Michelle Munro, da Universidade de Stellenbosch; e Leon de Jager e Abri Arendse, do Western Cape Education Department, África do Sul.

**Para contactar Petra:
Private Bag X1, Matieland,
South Africa.
Email: peng@sun.ac.za**

Trabalho com pais no Uganda

Phoebe Katende

A “Sight Savers International (SSI)” trabalha em parceria com o Governo do Uganda para assegurar que as crianças cegas e com visão reduzida acedam à educação através do programa “Universal Primary Education” (Educação Primária Universal). Foram aprendidas algumas lições importantes acerca do envolvimento dos pais na educação dos seus filhos, com Phoebe explica neste artigo.

O sucesso da educação de uma criança pode depender, em grande parte, do apoio dos seus pais ou encarregados de educação. Deverá existir uma boa relação entre pais, professores e alunos. Isto é particularmente importante para as crianças com deficiência. Muitos pais de crianças cegas ou com visão reduzida desconhecem qual o potencial dos seus filhos. Os pais podem ficar receosos em mandá-los à escola devido ao risco de se perderem, ser atropelados, etc. As crianças cegas ou com visão reduzida abandonam frequentemente a escola ou frequentam-na de forma irregular. Geralmente, encontramos-las em casa, sem fazer nada ou fazendo pequenas tarefas domésticas.

O papel das organizações de pessoas com deficiência

Muitos pais não estão cientes dos direitos dos seus filhos à educação. A “Kamuli District Association of the Blind” (Associação de Cegos do Distrito de Kamuli) está a incentivar os pais a desempenharem um papel mais activo na educação dos seus filhos, especialmente através de visitas às escolas e fazendo pressão junto dos professores e serviços distritais.

Superando os medos dos pais relativamente à escola

Muitos pais podem nunca ter frequentado a escola e assim têm uma ideia nebulosa do que é o processo educativo. As escolas devem, por isso, ser acolhedoras e interessadas em relação aos pais que demonstrem algum interesse. Promover o desenvolvimento de grupos de apoio a pais será um interessante meio de cativar a confiança dos pais e ajudá-los a compreender e discutir as preocupações dos professores acerca dos seus filhos. Os grupos informais de apoio a pais têm melhorado a situação dos pais numa escola do distrito de Kamuli. Um professor (uma pessoa cega) referiu que poucos alunos estão a abandonar a escola e as crianças falam agora acerca das visitas dos seus pais à escola.

Encorajar os pais a ir à escola

Os pais são incentivados a visitar os seus filhos na escola e a estabelecer relações com os professores. Durante estas visitas, os pais podem verificar quais os benefícios que as outras crianças obtêm da escola, e ver até que ponto isso se aproxima daquilo que os seus filhos com deficiência estão a conseguir fazer. Com estas observações, os pais podem desempenhar um papel fundamental na avaliação do progresso dos seus filhos e mesmo fazer pressão para obter papel Braille, exames adaptados e livros ampliados. Os pais podem falar com as crianças sem deficiência para os motivar a apoiar os colegas cegos e com visão reduzida das suas turmas. Geralmente, as pessoas responsáveis por estas questões lutam pelos

direitos destas crianças sem o envolvimento dos pais, mesmo quando estes podem desempenhar um papel importante na educação dos seus filhos por terem formação e conhecimento dos assuntos em causa.

Descobrimos que os pais que se envolvem com a escola, fazem chegar às entidades do concelho ou do distrito as suas exigências relativas à qualidade da educação, dando conhecimento do seu caso. Um dos pais dirigiu-se a um técnico do distrito e depois relatou que ele era “um homem calmo e compreensivo, contrariamente àquilo que costumava pensar. Ele não tinha nenhuma ideia sobre os problemas das crianças cegas e fez promessas de ajuda para o futuro”. Este pai sentiu-se orgulhoso da sua ida aos serviços; isso representou um passo em frente.

O papel dos professores

Necessitamos também que, por parte dos professores, seja assegurada uma atitude positiva e mostrem interesse em relacionar-se com os pais. Eles podem ajudar os pais a planear as suas visitas à escola, e os professores devem estar disponíveis para os receber. Os assistentes sociais, quando existam, podem também receber formação para esclarecer os pais sobre o seu papel na educação dos filhos.

Assistimos a visitas dos professores a casa das crianças com deficiência, explicando aos pais o que se espera dos seus filhos ao frequentar a escola, e qual o papel que eles, como pais, devem desempenhar. O professor poderá ser muitas vezes a primeira pessoa a encorajar os pais a visitar o seu filho na escola.

O trabalho da SSI no Uganda tem demonstrado a importância do reconhecimento do papel dos pais na educação. Os pais também beneficiam da educação dos seus filhos e, muitas vezes estão mais empenhados na promoção dos direitos à educação do que alguns profissionais, que podem encarar isto apenas como um tarefa do emprego e não como um assunto de segurança e felicidade familiar. Se queremos conseguir melhores resultados para todos os alunos, devemos encorajar todos os programas de educação inclusiva que reforcem o papel dos pais e de outras pessoas que prestam cuidados à criança,

Phoebe é um *Project Officer* que apoia os parceiros da SSI no desenvolvimento de programas que promovam os direitos e melhorem a qualidade de vida das pessoas cegas e com visão reduzida e que façam a prevenção da cegueira.

Contacto:
Sight Savers International
East African Development Bank Building
2nd Floor, 4 Nile Avenue
P.O. Box 21249
Kampala
Uganda
Email: pkatende@sightsavers.or.ug

A política em foco: Irão

Abolfazi Saeedi

A educação especial no Irão começou em 1941 com uma escola gratuita para crianças cegas em Tabriz. Três anos mais tarde, foi criada a educação privada para surdos por um professor iraniano. Em 1968 foi criada a educação especial formal pelo Departamento de Educação para Crianças e Alunos Excepcionais, no Ministério da Educação. Depois da revolução Islâmica (1979) a educação especial alargou-se consideravelmente. Em 1990 foi criada a “Special Education Organization”, (Serviço de Educação Especial), (SEO). A educação inclusiva foi introduzida quando se tornou claro que a educação especial segregada não estava a responder a muitos alunos necessitados.

Embora o número de alunos com deficiência na educação regular (jardim de infância, básica e secundária) fosse 3,5 vezes superior em 2004 do que em 1990, eles ainda representavam apenas 0,49% da população escolar. Os alunos com incapacidades moderadas e severas nas zonas urbanas tinham muito mais hipóteses de ser atendidos pela educação especial. Os que tinham incapacidades ligeiras e moderadas tendiam a ser excluídas das estatísticas e a ser inscritos nas escolas regulares mas com a desvantagem de não receber qualquer apoio da educação especial.

Em 1999, os técnicos e gestores da SEO e o Responsável pela Educação Básica de Teerão reuniram-se com peritos da UNESCO Paris numa sessão de trabalho sobre inclusão. Em 2000, um grupo de gestores educativos do ensino regular e especial visitaram escolas inclusivas em Inglaterra, e os peritos da UNESCO analisaram a situação da educação especial no Irão. Foi delineado um plano piloto sobre inclusão nas províncias de Esfahan e Gilan. Foram proporcionadas mais duas sessões de trabalho sobre planeamento educativo para a inclusão em 2002-03 com a ajuda da UNICEF.

Desde 2001, foram inventariados recursos para formação de professores, outros técnicos da escola e funcionários e gestores dos departamentos de educação regular e especial. Foram traduzidos para Farsi dois documentos da UNESCO – *Understanding and Responding to Children’s Needs in Inclusive Classrooms* e *Open File on Inclusive Education: Support Materials for Managers and Administrators*. Estes foram complementados por artigos que expunham as razões que justificam um sistema de educação inclusiva no Irão, e filmes educativos sobre inclusão no Irão e em outros países.

Em 2002, foi avaliado um estudo piloto em duas províncias e foi elaborado e apresentado na Conferencia da UNESCO de 2003 no Paquistão um programa nacional para o desenvolvimento da inclusão. Como resultado da avaliação, foi identificada como a chave para o sucesso do programa a formação do pessoal. Desde 2002, foram realizados vários cursos de formação. No total, 5.788 professores, 3.505 técnicos do ensino regular e especial das escolas e 340 administradores e funcionários de educação especial tiveram formação, um pouco por todo o país. Foram realizados também seminários para sensibilização dos funcionários e administradores dos departamentos de educação ao nível das

províncias. Foram também concebidos para estes técnicos provinciais um conjunto de cursos de formação sobre planeamento educativo para escolas inclusivas a realizar em 2006-08.

Em 2004, o estudo piloto foi reavaliado e foi preparada regulamentação em cooperação com assessores do Ministério, a qual está a ser examinada pelo Conselho Superior de Educação. Esta regulamentação foi elaborada a partir dos resultados das avaliações e foi pensada de forma a ir ao encontro das necessidades dos técnicos especializados no seu trabalho de apoio às escolas e na elaboração de legislação que possibilite que as crianças com deficiência beneficiem da educação em escolas regulares.

Tendo em vista o aumento do número de crianças que frequentam, pelo menos um ano, no pré-escolar (idade de 6 anos), o SEO, o Ministério da Saúde, a Medicina Escolar, a Organização da Segurança Social, a Universidade das Ciências da Segurança Social e o Instituto de Investigação sobre Crianças Excepcionais estão a trabalhar para normalizar o “Questionário das Idades e Níveis”. Trata-se de um sistema de monitorização da criança a ser realizado pelos pais que identifica as crianças com necessidades especiais em idades pré-escolares, de forma a intervir educativamente nas primeiras idades e a criar as condições básicas para as incluir nas escolas regulares. O Departamento de Planeamento Educativo do SEO tem como meta alargar a educação pré-escolar às crianças com 2-4 anos.

Com o apoio da SEO, receberam formação várias associações provinciais de pais de crianças com deficiência. Estas têm um papel activo no apoio aos direitos das crianças com deficiência e na promoção da inclusão. Espera-se que estas actividades se irão alargar num futuro próximo.

Foram feitos esforços para difundir na comunidade o conhecimento sobre inclusão. Isto foi feito através de entrevistas e debates na rádio e filmes educativos na televisão nacional. Centenas de reportagens e entrevistas foram publicadas nos jornais e revistas, no Irão, um pouco por todo o lado. Em conjunto com o programa de formação, estas actividades levaram a que triplicassem as admissões de crianças com deficiência nas escolas regulares. Numa sessão de trabalho em 2003, o Ministério da Educação partilhou os resultados destas experiências com os professores e técnicos do Afeganistão, em colaboração com a Organização Islâmica para a Educação Ciência e Cultura.

Contacto:

**Abolfazi Saedi,
Research Institute of Exceptional Children, 36, 5º building of Ministry of
Education,
Martyred Moazffar Brothers,
Enghelab Avenue,
Tehran, 1416935671,
I.R.Iran
Email: asaedi3121341@yahoo.com**

Notícias regionais

Ásia



O EENET Ásia – a rede de promoção educativa para a região Central, Sul e Sudoeste da Ásia – publicou o seu primeiro boletim em Julho de 2005. O seu segundo boletim acaba de ser impresso e distribuído e dedica-se a alguns assuntos discutidos durante um simpósio internacional organizado pela rede na Indonésia em Setembro de 2005. Também contempla artigos sobre outros assuntos como: educação em situação de catástrofes; trabalho infantil; VIH e SIDA; acessibilidade; práticas bem sucedidas de inclusão e a bem-da-criança em escolas e comunidades.

A equipa editora do EENET Ásia pede sugestões de temas para os futuros boletins. Se acha que há algum tema que o boletim da Ásia deva focar em mais detalhe, por favor contacte a equipa editora.

Alguns assuntos que eles gostariam que os artigos abordassem são:

- Relações entre religião e direitos da criança na educação
- Desenvolvimento de questões sobre a “escola-amiga-da-criança” em diferentes países
- Direitos educativos e inclusão na perspectiva dos pais
- Programas de educação formal e não formal e como eles se podem interligar
- Educação para comunidades minoritárias, e para crianças em zonas de conflito, em situações pós-catástrofe, ou no exílio.

Como é dirigir uma rede regional?

Pedimos à equipa do EENET Ásia as suas reflexões sobre o primeiro ano de funcionamento de uma nova rede. Anupam Ahuja descreve:

“Este trabalho é realmente bastante interessante mas muito exigente (com um E grande!). Ontem foi o único dia nos passados três meses que eu não trabalhei no segundo número do boletim EENET Ásia. Há tanto para fazer ... escrever a pessoas, partilhar a nossa missão, motivá-los a escrever, verificar o que se vai passando, editar os artigos, partilhar o meu pensamento com os outros membros da equipa editorial (que residem em diferentes países da região), concordar e discordar, receber e agradecer os contributos, reflectir sobre o passado... e constantemente ter em mente o que se irá passar a seguir. Agora compreendo o que a Susie Miles (do EENET) disse, quando trocava-mos mensagens em 2000, sobre o EENET levar nove meses para fazer sair um boletim... É um FENÓMENO!!

Os boletins do EENET Ásia estão disponíveis em versão impressa, Braille e electrónica, bem como em outras línguas (ex. Bahasa Indonésia, Russo, e Urdo). Para saber como obter exemplares, pode escrever para o Email asia@eenet.org.uk ou escrever para o EENET Ásia & IDP Office, Universitas Sebelas Maret, Jl. Ir. Sutami 36A, Surakarta, Jawa Tengah, Indonesia. Também pode carregar os boletins do website do EENET.

Sessão de trabalho regional para o Sul da Ásia

O EENET Ásia está envolvida na organização de uma sessão de trabalho regional da UNESCO para participantes do Afeganistão, Bangladesh, Butão, Índia, Maldivas, Nepal, Paquistão e Sri Lanka.

A sessão de trabalho que tem por objectivo o desenvolvimento da educação inclusiva e amiga-da-criança, sob os princípios da Educação para Todos, realizar-se-á no final de Novembro de 2006, em Nova Deli, na Índia.

**Para mais informações contactar por favor Johan Lindeberg,
UNESCO Bangkok PO, Box 967,
Prakhanong Pos Office,
Bangkok 10110,
Thailand.
Email: j.lindeberg@unescoykk.org**

Pacífico

Estão em marcha discussões sobre a implementação de uma rede estilo EENET para a região do Pacífico, Se estiver interessado em juntar-se a uma tal rede, ou mesmo ajudando a alojar e a gerir essa rede, contacte por favor:

Donna Lane, Inclusive Education Project Co-ordinator (Pride, Samoa)

P.O. Box 981, Apia,

Samoa.

Email: donna@samoa.ws

Traduções

O EENET necessita da sua ajuda! Nós desejamos realmente poder oferecer este boletim (e outros documentos sobre educação inclusiva) em outras línguas, de modo a ser acessível a mais leitores. Não temos disponibilidade de pagar a tradutores, mas se se puder disponibilizar como voluntário para ajudar a traduzir um boletim (ou mesmo um ou dois artigos) para qualquer outra língua, gostaríamos muito que nos contactasse.

A entrevista do EENET

Em Fevereiro de 2006, o Atlas Alliance (Noruega) realizou uma sessão de trabalho de quatro dias sobre educação inclusiva em Zanzibar, na África Oriental. A maioria dos 45 participantes eram membros de organizações e parceiros a trabalhar na África Oriental e do Sul, Nepal e Palestina. A sessão de trabalho ajudou os participantes a partilhar experiências e a aprender uns com os outros. Foram utilizadas várias actividades que facilitam a participação, nomeadamente a apresentação de fotografias provocatórias - o recurso à fotografia como meio para estimular a reflexão sobre os nossos conceitos e as nossas experiências sobre a inclusão. O Sr. Zefania Kalumuna, um participante cego, foi entrevistado pela Ingrid Lewis do EENET sobre o uso da fotografia como meio facilitador da discussão.

O que pensa da utilização de fotografias para estimular as discussões nas sessões de trabalho entre os participantes, cegos e não cegos?

Penso que é uma boa aposta. É bom recordar o papel que as imagens visuais podem e devem desempenhar no processo de aprendizagem de toda a gente, incluindo as pessoas cegas.

Que métodos utilizou o seu grupo para o incluir nestas actividades?

Apercebi-me que a melhor solução é ter pelo menos duas pessoas que me façam a descrição da fotografia, de forma a eu poder obter diferentes interpretações sobre o que se passa nela. Acontecia o mesmo quando fazíamos observação nas aulas durante as visitas escolares. Era melhor se duas pessoas me relatassem o que se passava na aula (uma pessoa da classe e um outro “de fora”).

Cada um descreve a fotografia do mesmo modo?

Não! Uma pessoa realça uma coisa e outra apercebe-se de outra coisa diferente. Cada pessoa tem uma ideia diferente sobre as barreiras à inclusão que as fotografias mostravam. Eu podia elaborar uma noção na minha mente sobre aquilo que me era descrito, baseado nas diferentes opiniões.

O que acontecia quando o seu grupo discutia e analisava as fotografias?

Eu era capaz de sugerir interpretações baseadas nas descrições. Por vezes, a minha interpretação sobre a barreira que me era descrita (e as suas possíveis causas ou impactos) era a mesma dos participantes visuais; por vezes eu sugeria coisas em que eles não tinham pensado.

Qual é a sua opinião sobre os benefícios desta actividade para si para os participantes não cegos?

Ambos beneficiamos com esta actividade. Para mim, ela processa-se de modo diferente, mas eu fui capaz de descobrir, através das fotografias, muito do que se passava nas escolas. As pessoas que vêm beneficiam porque têm de observar com mais atenção a fotografia do que é habitual, o que os ajuda a analisar as situações de inclusão/exclusão.

Esta actividade tem realmente uma grande relevância para a educação inclusiva?

Sem dúvida! Quando as crianças cegas aprendem a ler na escola têm de usar livros em Braille que contêm palavras, mas as crianças que vêem têm livros com palavras e figuras. Especialmente no 1º e 2º ano os livros são 75% figuras. Isto significa que a criança com um livro em Braille perde bastante. Eles devem estar juntos na mesma turma, mas estão separados por livros diferentes.

Que solução recomendaria?

Eu trabalhei num projecto que consistia na transcrição de livros de crianças para Braille e existem várias soluções que tive de aprender sobre o assunto. Naturalmente, as crianças cegas e com visão devem ser ajudadas a ler em conjunto, de forma a que a criança que vê possa descrever a figura à criança cega. Eles beneficiarão ambos com isto. Nós podemos ajudar fazendo com que os livros em Braille tenham o número de página Braille e o número de página da versão impressa. Desta forma, as crianças cegas e as que vêem podem facilmente saber que estão a ler a mesma página.

Outra estratégia, consiste em produzir uma cassette áudio com os efeitos sonoros relacionados com as figuras. Por exemplo, se o livro impresso tem a figura de um leão, a cassette têm um efeito sonoro do rugir de leão e a criança cega pode ouvi-la ao mesmo tempo que a criança que vê descreve a figura. A criança que vê também aprende obviamente mais quando escuta esta cassette.

E mesmo que não tenhamos possibilidades de ter textos em Braille ou cassetes, devemos formar os docentes sobre o modo de ensinar as crianças cegas e as que vêem a trabalhar em conjunto, de forma eficiente, com recurso a livros impressos ilustrados com figuras.

O Sr. Kalumuna coordena a educação em necessidades especiais de pessoas com problemas de visão no Ministério da Educação e Formação Vocacional, Unidade de Necessidades Especiais de Educação.

Ele é Director do Centro de Informação sobre Deficiência e do “Tanzania Audio Trust” e é Assistente do Editor Chefe Da Associação de Escritores da Tanzânia.

Contacto:

P.O Box 77700

Dar es Salaam

Tanzania

Email: zefakalu@yahoo.co.uk

O EENET está empenhada na promoção do uso de imagens na investigação-acção sobre educação inclusiva. Tem sido sugerido que esta abordagem é inevitavelmente segregadora das pessoas com problemas visuais, e deste modo nós decidimos investigar este assunto. Esta entrevista proporcionou-nos algumas descobertas e ideias mas gostaríamos que esta questão fosse mais profundamente discutida.

As vossas cartas/Emails

As raparigas abandonam a escola

Acabei a minha formação de professora em 2004. Na minha primeira escola, verifiquei que o número de raparigas no 4º ano era bastante significativo, mas quando me foi distribuído o ensino de turmas do 7º ano, observei um significativa redução nos números – quase para metade. As atitudes tradicionais que favorecem a permanência dos rapazes na educação está em conflito com a política de género na educação na Zâmbia. Por isso achei que seria importante identificar as causas mais profundas do abandono das raparigas. Investiguei a situação através da leitura de documentos e, falando com pessoas na minha zona, concluí que nessas causas se incluem: razões de ordem económica, níveis escolares baixos dos pais, baixa auto-estima das raparigas, gravidez precoce, atitudes negativas dos professores face às raparigas, especialmente na área das ciências. Esforcei-me para que os pais tivessem uma maior consciência de que, mandando as raparigas para a escola, isso poderia contribuir positivamente para o desenvolvimento do país. Agora, alguns pais mudaram a sua atitude negativa e prometeram continuar a apoiar a educação das suas filha. Eu gostaria de me corresponder com outros professores que enfrentem estas questões em qualquer parte do mundo.

Augustine Chulube, Kashitu Middle Basic School, P.O. Box 490025, Kaputa, Zambia.

Um boletim na altura certa!

Obrigada pelo Boletim nº 9 que inclui artigos relativos ao uso da arte, dança e imagens na educação inclusiva. Vieram na melhor altura com esta informação. Eu sou uma profissional de teatro e trabalho com a Swaziland Association of Theatre for Children and Young People. Nós usamos o teatro com uma competência para a vida e como uma meio para educar e informar sobre os perigos e temas sociais, ao nível comunitário e nacional. O teatro tem demonstrado ser um meio poderoso de propagar informação e educação. Temos peças sobre temas do VIH/SIDA em que envolvemos pessoas com deficiência. Eu sinto firmemente que o teatro pode ser mais eficaz na Rede de Capacitação para a Educação (Enabling Education Network). Gostaríamos de nos relacionar com todos as organizações/países envolvidos neste tipo de trabalho.

Zodwa T. Gama, P.O. Box 472, Mbabane, Swaziland.

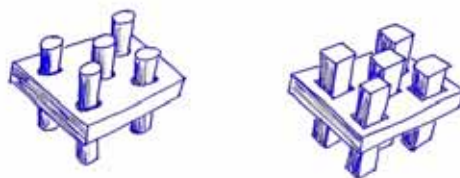
Email: andrewmoyo2000@yahoo.com

Dar vida aos diagramas

Tenho utilizado frequentemente os diagramas do livro “Educação Inclusiva: quando há poucos recursos”. A minha irmã fez-me novos desenhos, a partir das figuras feitas com as peças de enfiar, para eu explicar, nos Seminários, as diferenças entre a educação especial, integrada e inclusiva. Achei as ilustrações bastante úteis. Elas explicitam estas noções de forma muito concreta o que se tem revelado eficaz para as pessoas de todos os níveis escolares. Pedi a um carpinteiro local para me fazer uma versão em madeira dos quadros que utilizo na formação. Assim, os diagramas adquiriram vida e ajudaram os participantes cegos a melhor compreender os conceitos em causa. Apresentamos aqui os desenhos para que outros os possam utilizar.

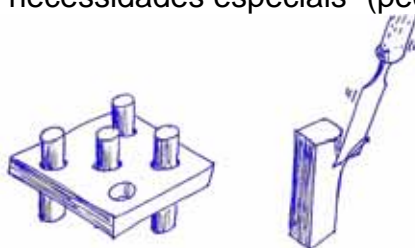
Karen Chesterton, actualmente a trabalhar com Conselheira sobre Deficiência e Educação para o Ministério da Educação do Afeganistão, através da UNDP. Email: Krchesterton-education@yahoo.com, ou contactar através do endereço postal do EENET.

Diferenças entre a educação especial, integrada e inclusiva



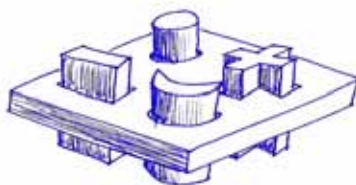
Educação especial

Um sistema educativo para crianças “normais” (peças redondas); um sistema diferente para crianças com “necessidades especiais” (peças quadradas).



Educação integrada

Tentar mudar as crianças de forma a que se ajustem ao sistema “normal” (fazer com que as peças quadradas se ajustem aos buracos redondos).



Educação inclusiva

Todas as crianças são diferentes – nós mudamos o sistema de modo a satisfazer cada uma delas.



Quadros de madeira feitas no Afeganistão

Aviso do editor:

Estão disponíveis no EENET cópias grátis do “Inclusive Education: Where there are few resources” (publicado pela Atlas Alliance – Noruega)

Publicações úteis

Capacity Building of Teacher Training Institutions in Sub-Saharan Africa UNESCO (2005)

Resume as avaliações das instituições de formação de professores e o trabalho da UNESCO na região.

Disponível em Inglês/Francês em: <http://unesdoc.unesco.org>

Developing Inclusive Teacher Education Tony Booth, Karl Nes e Marit Stromstad (2003)

Este livro fornece uma análise aprofundada sobre a forma como a inclusão pode ser incrementada através da formação dos professores, recorrendo a exemplos de Inglaterra, Escócia, Noruega, Nova Zelândia e EUA.

Publicado por Routledge

Disponível em:

Taylor & Francis Group Ltd, 2 Park Square, Milton Park

Abington, OX14 4RN, UK

Fax: +44 (0) 20 7017 6699

www.tandf.co.uk/books

ISBN 0-415 30318 4

Preço: 24.99£

Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All UNESCO (2005)

Esta publicação pretende mudar as atitudes face à inclusão de forma a que a Educação para Todos seja uma realidade. Pode funcionar como uma ferramenta política para a elaboração e revisão dos planos de Educação para Todos e pode ser um ponto de partida para discussão entre agentes políticos, educadores, ONGs e organizações internacionais interessadas em promover a educação.

Disponível em:

UNESCO

7, place de Fontenoy,

75352 PARIS 07 SP

France

www.unesco.org/education/inclusive

Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability UNESCO (2005)

Este documento dedica-se à questão da educação para um futuro mais sustentável. Em particular, dirige-se à forma como os programas de formação de professores podem ser revistos de forma a abranger condições e metas ambientais, sociais, e económicas.

Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>

id21.org

Este endereço da Internet disponibiliza investigação sobre o desenvolvimento internacional para agentes políticos e profissionais, e contém muitos artigos acerca de questões de formação de professores.

Ver: www.id21.org

Inclusive Classrooms: The use of images in active learning and action research EENET (2005)

Este relatório apresenta elementos detalhados do projecto de investigação-acção baseado em imagens do EENET com alunos e professores de escolas de Mpika, Zâmbia.

Disponível no EENET.

Inclusive Education E-newsletter

Em Maio de 2005, o “Healthlink Worldwide” e o “Disability Action Council”, do Camboja organizaram uma mesa redonda de três dias, em que participaram mais de 60 pessoas interessadas na educação inclusiva. A sua experiência e entusiasmo fez com que se iniciasse o desenvolvimento de um boletim electrónico.

O e-boletim compreende temas como a inclusão de crianças surdas nas escolas regulares, a importância da voz dos pais, professores com deficiência como modelos e possibilidades de investigação em educação inclusiva. Foi produzido por Healthlink Worldwide e Susie Miles do EENET, como componente do Programa de Conhecimento e Investigação sobre Deficiência.

Disponível em: www.disabilitykar.net/ie_news/ed_intro.html

Learning from Difference

Estão agora disponíveis em formato impresso (bem como em CD-ROM) em Árabe, Inglês, Francês, Português e Espanhol orientações do EENET para profissionais que desejem realizar investigação-acção no seu trabalho de educação inclusiva

Disponível no EENET.

Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa (TTISSA)

A UNESCO lançou esta iniciativa prioritária para 2006-15 para ajudar os países sub-saarianos a re-estruturarem as suas políticas nacionais relativas aos docentes e à sua formação. Pretende-se aumentar o número de professores e a qualidade do ensino. Participam dezassete países nesta primeira fase da iniciativa.

Existe mais informação em: www.unesco.org/education/TTISSA

What Makes Teachers Tick?

VSO (2002)

Produzido como componente de um projecto da VSO sobre auto-determinação— Valorizar os Professores – este relatório explora as perspectivas dos professores sobre os factores que influenciam a sua motivação e identifica as mudanças na política e na prática necessárias para a fomentar.

Disponível em: http://www.vso.org.uk/resources/position_papers.asp

Muitas das publicações com interesse aqui referidas são recursos electrónicos/ Internet. Os leitores do EENET que não tenham acesso aos documentos da Internet devem contactar-nos, já que poderemos disponibilizar aos interessados fotocópias ou versões electrónicas em CD