



Enabling Education

Número 13 – Agosto 2009



www.eenet.org.uk



E@NET
Enabling Education Network

Índice

Notícias do EENET	3
Editorial.....	6
A educação como libertação da escravatura no Níger	8
Uma escola para pastores no Lesoto	10
Um programa aprendizagem acelerada no Sul do Sudão	12
Locais de recreio seguros em zona de terremotos no Quirguistão.....	14
Apoio e educação para todos no Sri Lanka	18
Dificuldades de aprendizagem e o direito de intervenção do aluno no seu processo educativo em Inglaterra	20
A “Aprendizagem em serviço” em Queensland, Austrália	22
Aprender através de serviço na comunidade em Trinidad e Tobago	24
Apoio a alunos marginalizados na Arménia.....	26
“Beyond Flying”: Projecto que dá voz ao aluno em Inglaterra	30
A Escola Verde de Madagáscar	34
Mudando as relações entre as escolas especiais e as regulares no Malavi.....	38
Advogando a educação inclusiva na Tanzânia.....	40
Exclusão de meninas: Abordando um assunto tabu no Nepal	42
Água, Saneamento e Educação Inclusiva	44
O vosso <i>feedback</i>	46
Os refugiados e os que procuram asilo, manifestam-se, Inglaterra.....	47
Entrevista.....	49
Notícias Regionais.....	51
Publicações Úteis	52

Editores: Ingrid Lewis e Susie Miles

Fotografias da capa de: (cimo da página) Child Development Foundation, Arménia (no sentido dos ponteiros do relógio do cimo à esquerda) Anti Slavery International, Níger; Child Development Foudation, Arménia; Save the Children. Sri Lanka; Green Schools Bara, Madagáscar; Save the Children, Sri Lanka
Tradução do inglês por Ana Maria Benard, José Vaz Pinto, Dinah Mendonça e Ana Maria Cachado

Notícias do EENET

Possibilitar a Educação – para a vida!

Este boletim deste ano dá particular realce a artigos que chamam a nossa atenção às condições das escolas básicas e secundárias. A educação deveria ser uma experiência de possibilidades em cada nível de aprendizagem, desde a infância até à idade adulta. Uma aprendizagem efectiva não ocorre somente no ambiente formal da sala de aula.

Os artigos abrangem o desenvolvimento da infância (Sri Lanka). Jardins de infância (Trindade e Tobago) espaços de recreio seguros (Quirguistão), e aprendizagem em casa (Arménia), bem como educação pós-secundária (Austrália, Inglaterra e Nigéria). Alguns artigos centram-se na utilização da arte e teatro para reunir os alunos e promover e dar voz aos alunos e seus líderes (Arménia e Inglaterra). A Educação de grupos “esquecidos” também é abordada (as crianças escravas do Níger, os rapazes pastores do Lesoto e os alunos idosos do Sul do Sudão).

Os demais artigos versam as escolas ambientalmente conscientes (Madagáscar) a relação entre escolas especiais e regulares (Malawi), e a defesa activa da educação inclusiva (Tanzânia). Também introduzimos o tema do boletim do próximo ano – a água, o saneamento e educação inclusiva - com um artigo do Nepal sobre as consequências da menstruação na participação das meninas na educação.

Novo website?

O website do EENET foi completamente remodelado! O trabalho foi feito sem custos por um voluntário incrivelmente dedicado – Alex Hauschil – que também concebeu o boletim do EENET Ásia. O novo site deverá estar pronto para funcionar em Outubro de 2009. Ele alberga centenas de artigos de mais de 200 autores representando mais de 80 países. O endereço do website continua a ser o mesmo – www.eenet.org.pt – mas fizemos mudanças significativas no seu conteúdo:

- Menus de navegação simplificados
- Aumento de listagens de documentos – poderá procurar com facilidade de acordo com o assunto, autor, país, data e tipo de documento
- Melhoria da acessibilidade – poderá escolher o tamanho da fonte e cores do texto, e iremos gradualmente acrescentar ficheiros áudio e vídeo para complementar os materiais escritos
- Processo de actualização facilitado – o coordenador do EENET poderá actualizar o site a partir de casa, de forma q que os materiais e novas informações serão introduzidas rapidamente e regularmente.

Esperamos que aprecie o novo website, e esperamos receber as vossas reacções. Como sempre precisamos de mais contributos para o site – por isso continuem a enviar-nos os vossos artigos, relatórios, posters, fotografias, etc.

Reunião da Direcção e seminário aberto

Em Setembro de 2008, o EENET realizou a primeira reunião da sua nova Direcção. O grupo directivo é composto por fundadores do EENET, e representantes de redes

regionais de educação inclusiva, de grupos de utentes de base e instituições académicas. A Direcção supervisa o trabalho do EENET, e assegura a conformidade entre a visão da rede e o compromisso com formas de participação no trabalho. As discussões centraram-se nas redes regionais, planeamento estratégico, questões financeiras, melhorias no boletim, e clarificação das nossas responsabilidades para com os membros da rede. Uma parte da reunião realizou-se um seminário aberto – A Maior Imagem – dedicado à utilização de imagens e fotografias na investigação e projectos de educação inclusiva. Como nas sessões de trabalho foram apresentados estudos de caso da Índia e Birmânia, e a exibição do filme “Young Voices”. No EENET existe cópia disponível do relatório.



Participantes na reunião de direcção do EENET de 2008.

Na fila de trás: Windyz Ferreira (Brasil), Evena Massae (Tanzânia), Anupam Ahuja (Índia), Salma Khalidi (Palestina), Kalpana Kumar (Índia), Alex Hauschild (Indonésia), Ingrid Lewis (RU), Nafisa Baboo (África do Sul), Charity Namitwe (Zâmbia), Ian Kaplan (RU), Fila da frente: Sue Stubbs (RU), Susie Miles (RU), Francis Simui (Zâmbia).

Ensino na língua materna

No ano passado dedicamo-nos ao problema da língua e como o recurso à língua materna ajuda a aprendizagem e a participação das crianças, especialmente no início da sua educação. Augustine Chulube, professora da Zâmbia, sentiu-se estimulada a escrever-nos:

“Trabalhar com pessoas como vocês deu-me a coragem e o optimismo para continuar a trabalhar cada vez melhor na minha escola. Muito obrigada por me terem enviado o boletim. Este último boletim desafiou-nos a nós professores sobre a importância do ensino na língua materna. Fiquei contente ao ler que ensinar na língua materna é o único meio de assegurar uma boa qualidade na educação da escola primária. Partilhei o boletim com os colegas e os pais aqui, especialmente nas escolas rurais. Traduzi-o para língua local, o Icibemba, que é muito falada na Zâmbia. Os pais e os professores aceitaram bem a ideia e eu arranjei fotocópias que estimulou o interesse dos pais em ajudar à utilização da língua materna na escola”

Se algum dos boletins o inspirar a partilhar informação com outros ou a ter discussões (ou polémicas!) acerca de alguma questão específica sobre a inclusão, gostaríamos nos contasse.

Negócio de consultadoria

O EENET tem vindo a receber um número crescente de pedidos nos anos recentes para ajudar outras organizações a encontrar consultores em educação inclusiva. Nós temos também realizado mais consultadoria directamente, com os técnicos e os fundadores do EENET actuando como consultores. No início de 2009, a Universidade de Manchester levou a efeito um concurso de empresas deste ramo. Tivemos oportunidade de elaborar e submeter um plano de actividade para o EENET constituir um departamento de consultadoria. Fomos classificados entre os 6 primeiros concorrentes. Embora não tenhamos ganho, nós temos continuado a desenvolver um plano de actividade de consultadoria. O ponto principal do plano é identificar mais consultores sedeados nos países do Sul, que organizem sessões de trabalho que promovam capacidade de consultadoria, e assim ajudem as ONG a recrutar mais consultores sedeados no Sul. Se desejar mais informação sobre o trabalho de consultadoria do EENET, por favor contacte-nos pelo e-mail: consultancy@eenet.org.uk.

Facebook

Se utiliza o site da rede social Facebook – www.facebook.com – por favor visite a página do EENET e torne-se um seu adepto! Poderá ler as notícias recentes, encontrar ligações para importantes documentos e vídeos, e participar em debates com outros admiradores do EENET.

Editorial

Joseph Kisanji

As discussões acerca da educação inclusiva desenvolveram-se ao longo dos últimos 20 anos. Ao nível internacional, estas discussões têm sido alimentadas por inúmeras conferências e encontros, com as respectivas resoluções, declarações e planos de acção. Mas estes instrumentos internacionais têm sido fortemente influenciados pelas políticas, resultados de investigação, e práticas dos países ricos do Norte. Isto por ser perturbador para os países do Sul, ao tentarem desenvolver as suas políticas nacionais de educação inclusiva.

As questões que surgem compreendem:

1. Existe uma perspectiva de educação inclusiva dos países do Sul?
2. É dada suficiente atenção às concepções e práticas do Sul?
3. Existirá uma concepção universal que possa ser *adoptada* por cada país?
4. Poderá um conjunto de ideias e padrões ser *adaptados* para se adequar a cada país?
5. Serão as concepções universalmente aceites adequadas para os países do Sul?

Em muitos países tem sido difícil determinar uma compreensão comum da educação inclusiva e das estratégias necessárias para desenvolver escolas inclusivas. Tem existido frequentemente confusão entre os actores políticos, investigadores, e os agentes no terreno sobre a importância das directivas internacionais. Não podemos partir do princípio que aquilo que deu resultado num país ou comunidade irá necessariamente funcionar bem, ou ser relevante para, outro país ou comunidade.

Existem vários factores ao nível nacional e da comunidade que determinam a forma como as ideias são apropriadas e interpretadas. Estes factores podem ser de natureza histórica, social e ou cultural. Nas comunidades que têm mantido laços sociais estreitos, ligações à família mais alargada, conservam elementos da educação usuais indígenas. Estes elementos compreendem: educação disponível e acessível a todos os membros da comunidade; conteúdos e métodos de educação formal e não-formal que são pertinentes à vidas dos educandos; e o desenvolvimento de conhecimento, atitudes e competências funcionais para a transmissão e progresso culturais.

Claro que nem todas as atitudes das comunidades são adeptas da inclusão. Os principais defensores da educação inclusiva têm de fazer pressão e defender mudanças positivas. Contudo, de forma a compreender a forma como uma dada comunidade em particular pratica a educação inclusiva, necessitamos de analisar as concepções indígenas deste conceito.

O EENET fornece alguma orientação sobre como explorar as concepções indígenas nas suas linhas de orientação da investigação acção “Aprender com a Diferença”.¹

¹ “Aprender com a Diferença: um guia de investigação acção para apreender a experiência do desenvolvimento da educação inclusiva” EENET, 2004 (disponível em papel e em CD-ROM)

Este projecto procurou ajudar as pessoas envolvidas na educação inclusiva a aprender a partir da sua experiência de uma prática inclusiva, documentá-la, e partilhá-la com outras pessoas – sem que as suas histórias tivessem que ser previamente recolhidas e interpretadas por “peritos” externos de forma a serem posteriormente divulgadas. O website do “Indigenous Knowledge for Development Results”² do Banco Mundial procura realçar a importância do papel que as práticas de base comunitária desempenham no processo de desenvolvimento: e apoiar os agentes locais de desenvolvimento a tirar maior partido do conhecimento indígena/tradicional para maximizar os benefícios dos seu apoio ao desenvolvimento.

Este tipo de empenho é mais susceptível de conduzir à concepção e implementação de políticas que acabam por ser nacionalmente e comunitariamente assumidas, e assim mais sustentáveis. Este tipo de investimento ajudará as comunidades e os países a praticar a inclusão do modo que como a compreendem – e não de acordo com a visão de peritos externos do que é a inclusão. Ao dar realce aos contextos locais, os países colocam-se numa melhor situação para desenvolver a educação de forma a não ficarem apenas cingidos ao cumprimento das expectativas internacionais. Por sua vez poderão prestar maior atenção às visões políticas e ideológicas, alterações no desempenho económico, e às influências externas como a globalização.

Este boletim é uma plataforma para estimular conversações sobre educação inclusiva de todas as perspectivas – desde as locais às internacionais. A diversidade de desafios e soluções compreendidas no boletim deste ano demonstram a impossibilidade de desenvolver uma abordagem “internacional” sobre educação inclusiva.

Joseph coordena o Tanzania Education Network/Mtandao wa Elimu Tanzania (TEM/MET) uma associação nacional com mais de 200 membros.

Contacto:

**TEM/MET, PO Box 13547, Upanga, Dar es Salaam,
Tanzania**

Email: info@tenmet.org

Website: www.tenmet.org

² <http://go.worldbank.org/CFZJDCEDM0>

A educação como libertação da escravidão no Níger

Romana Cacchioli

A escravidão é ilegal à luz da lei nacional e internacional, mesmo assim cerca de 43.000 indivíduos vivem em escravidão no Níger, o país mais pobre do mundo. Privados dos seus mais básicos direitos humanos, os indivíduos herdaram o seu estatuto de escravo ao nascer. Eles estão à mercê do controle total dos seus “amos” para os quais têm de trabalhar. Neste artigo Romana explica como um projecto do “Anti-Slavery International” proporciona aos antigos escravos a possibilidade de frequentar a escola pela primeira vez, da mesma forma que as crianças dos antigos amos.

O projecto “Securing Freedom Through Education” destina-se à região do deserto de Tahoua, que apresenta níveis elevados de escravidão. O “Anti-Slavery International” com a ONG local, “Timidria Association”, cujos membros são na sua maioria antigos escravos ou desdentes de escravos. O projecto proporciona escolas comunitárias: as suas localizações são acordadas com as comunidades locais, que constroem as escolas utilizando os materiais locais. As escolas têm sido construídas em aldeias constituídas por famílias fugidas da escravidão. Estas aldeias nomearam o seu próprio chefe – um antigo escravo.

Frequentar a escola significa para estas crianças aumentar as suas possibilidades de conseguirem uma vida sem escravidão. Os professores são contratados e pagos pelo Governo. O currículo nacional é complementado com aprendizagem sobre os direitos humanos, igualdade e não-discriminação. Isto ajuda a destruir as barreiras impostas pela tradição e cultura, e fortalece e cimenta a confiança entre as crianças da casta escrava. Os assistentes sociais ligados às escolas monitorizam a igualdade de tratamento nas matrículas. Metade dos alunos destas escolas são meninas; embora a nível nacional somente 31% das meninas frequentem a educação primária.³ Para incentivar as mães a mandar as suas filhas à escola, o projecto proporciona-lhes micro-crédito para iniciarem pequenos negócios (como criação de caprinos) e, assim, conseguirem uma vida independente. O fundo é gerido por grupos de mães das escolas. Cada escola ajuda cerca de 30 mães.

As comunidades são nómadas ou semi-nómadas, por isso as escolas constituem um ponto de referência importante. Os assistentes sociais das escolas têm em funcionamento uma farmácia escolar e proporcionam aconselhamento sobre saúde e VIH/SIDA; sensibilizam sobre o impacto do casamento precoce na educação das meninas; e dão conselhos aos pais sobre o bem-estar e desenvolvimento das crianças. As escolas também proporcionam pequeno-almoço e almoço, se a maioria das famílias enfrentarem escassez de alimentos. Cada escola dispõe de poços em cimento, podendo oferecer abastecimento de água mais seguro aos alunos e à comunidade envolvente. Até ao momento foram construídas cinco escolas, ensinando 276 crianças; 73% dos alunos têm sucesso nos exames do fim do ano. Abrirão mais três escolas nos próximos três anos. São feitas análises anuais

³ UNICEF (2009) Situação das Crianças no Mundo

envolvendo as crianças, pais e gestores escolares para garantir que as escolas estão realmente a ir de encontro às necessidades dos alunos e das comunidades. Um encontro anual dos representantes dos gestores escolares possibilita às escolas aprenderem umas com as outras e a trabalharem em conjunto no futuro.



Alcha de 6 anos na escola da aldeia de Dalloussaye

“Eu tenho vindo há anos a prometer às pessoas que Timidria nos iria ajudar a construir uma escola mas os senhores diziam que isso nunca iria acontecer e que os nossos sonhos eram castelos na areia, Estou tão feliz por a nossa escola ser agora uma realidade ... Agora temos o nosso orgulho. As crianças adoram a escola, estão tão excitadas com tudo o que estão a aprender e cada dia vêm para casa com novas ideias e pensamentos. Agora posso ver que os meus filhos têm realmente um futuro à sua frente.” (Illin Cheho, antigo escravo, e agora chefe da aldeia de Danlousey)

Romana Cacchioli é coordenadora do Programa África do Anti-Slavery International.

Contacto: Thomas Clarkson House. The Stableyard, Broomgrove Road, London SW9 9TL, UK

Email: r.cacchioli@antislavery.org

Contacte o “Timidria Association” em: Koira Kano, BP 430

Niamey, Niger.

Email: timidria@intnet.ne

A escravidão no âmbito deste relato compreende homens, mulheres e crianças forçadas a trabalhar, através de ameaça física ou mental, Eles são utilizados ou controlados por um “senhor”, são desumanizados, comprados e vendidos como propriedade, e têm liberdade de movimentos restrita. As crianças nascem no seio “casta escrava”. Os escravos estão no fundo da hierarquia da sociedade; não lhes é permitido ter terra, casar com pessoas de fora da sua casta ou aceder a quaisquer processos de decisão.

Uma escola para pastores no Lesoto

Tara Baanen

A vida nas montanhas do Lesoto no Sul de África pode ser difícil, mas é especialmente árdua para os pastores muito jovens. Neste artigo Tara fala-nos de uma escola para pastores em Semonkong, um pequeno povoado no coração das montanhas, que funciona durante a tarde. É a única oportunidade que muitos dos pastores tem para aceder à educação. A escola começou em 2007 devido à dedicação do professor Ntate Julius Matoso Majoro. Ele foi em tempos pastor a quem foi negado o acesso à escola.

A vida de pastor

Os rapazes começam a vida de pastor por volta dos seis anos de idade. Muitas vezes são órfãos que não têm outra forma de subsistência. O seu dia é empregue na procura de pasto para as suas cabras, ovelhas ou vacas. Todas as suas vidas andam à volta das necessidades dos seus animais. Os pastores somente têm o que podem transportar, incluindo um cobertor tradicional do Lesoto para se poderem manter quentes.

Os invernos no Lesoto são longos e muito frios, e por isso os pastores pastoreiam os seus animais nas redondezas de Semonkong. Mas durante o verão (de Janeiro a Abril) deslocam-se para terras mais elevadas. Os chefes locais realizam um “pitso”, uma reunião da comunidade, para decidirem exactamente quando deverão partir. Os pastores partem num grande grupo. Um burro transporta a sua farinha de trigo, panela de cozinha e bacia de lavagens. Alguns rapazes vão a cavalo, mas a maioria caminha durante vários dias para conseguir as maiores pastagens de verão. Eles têm cães para os proteger dos ladrões de gado. A primeira geada é o sinal par voltar para as terras baixas – mas os chefes podem decidir que é ainda cedo e mandá-los de volta por mais um mês.

O que acontece na escola?

A escola dos pastores em Semionkong foi instalada próximo de um Centro de Crianças que atende 82 crianças órfãs e em risco. Actualmente 62 pastores frequentam a escola de Semonkong. As aulas de Sotho, Inglês e Matemática são dadas de segunda a quinta-feira, das 19 às 22 horas, depois de os pastores guardarem os seus animais nos currais para passar a noite. Depois das aulas, os alunos são presenteados com uma nutritiva refeição

Os alunos começam por aprender as competências básicas de leitura, escrita e contagem; muitos não conseguem contar os seus animais ou o dinheiro quando chegam à escola. Também aprendem competências importantes para a vida como o respeito pelos outros e pelo AMBIENTE. Os pastores têm ainda aconselhamento sobre VIH/SIDA e, quando possível, teste grátis ao VIH já que Semonkong tem uma taxa de infecção de 1 para 3. Muitos dos pastores são também cantores talentosos e praticam na escola.



Pastores frequentando a escola em Semonkong

A escola só está aberta no inverno (de Maio a Dezembro). Contudo, durante os meses de verão quando os pastores se ausentam, o pessoal da escola procura visitá-los e fornecer-lhes materiais de leitura, roupas e medicamentos.

Existem outras escolas para pastores no Lesoto – uma delas no Sul do país tem alunos dos 8 aos 62 anos!

Impacto da escola

Frequentar a escola reúne os pastores, alivia a solidão do seu estilo de vida, e dá-lhes oportunidade de partilhar ideias e se socializarem. Também melhorou o seu comportamento. O processo de aprendizagem aliviou o tédio e algum desespero de que resultavam anteriormente lutas entre pastores e roubo de gado. Eles cresceram em confiança e auto-estima, deixaram de ser desprezados pelos outros em Semonkong, e o seu bom comportamento foi comentado por um chefe local.

“Eu sei ler e escrever. Sei contar dinheiro e animais. Recebo aconselhamento do meu professor e dos meus colegas: respeitar, ser amável, honesto e confiável.” Makalo Senone, 19 anos, classe 2

Tara Baanen tem trabalhado no Centro de Crianças Metodista em Semonkong desde Dezembro de 2007. O trabalho é financiado por organizações de base da igreja.

Contacto:
P.O.Box 173
Semonkong 120
Lesotho
Email: familybaanen@ilesotho.com

Um programa aprendizagem acelerada no Sul do Sudão

Emily Echessa

Os países afectados por conflitos enfrentam diversos desafios na procura de uma educação de qualidade, como o grande número de crianças que não entra para a escola primária na idade legalmente estabelecida. A recuperação da educação centra-se, muitas vezes, na educação primária formal, ignorando aqueles que tenham ficado de fora. Mesmo assim os alunos com idade avançada procuram inscrever-se nas escolas primárias, “ocupando” lugares destinados aos mais novos, aumentando o número de alunos da classe, e deste modo criando dificuldades aos professores para lidarem com alunos de diferentes grupos de idades. Os programas de aprendizagem acelerada, como explica a Emily, são uma forma de resolver estes problemas.

- 60% das crianças que não começam a escolaridade com os seis anos ficarão sem ir à escola⁴
- no sul do Sudão, um milhão de crianças (75% do total da população em idade escolar) estão fora da escola; somente 2.500 crianças (0,8% de meninas e 2% dos rapazes) completam 8 anos de educação primária.⁵

Quando as crianças mais velhas se matriculam elas podem fazer duplicar o tamanho da classe. Os professores esforçam-se para corresponder às necessidades de todos os alunos, existindo taxas elevadas de abandono. As crianças mais velhas são muitas vezes estigmatizadas e traumatizadas. Elas deparam-se muitas vezes com abusos verbais, físicos e sexuais dentro e fora da escola. A falta de materiais escolares agrava os seus problemas.

Em Rumbek, no sul do Sudão, eu vi um rapaz de 15 anos sentado debaixo de uma árvore, absorvido na leitura de um livro de leitura esfarrapado. O seu sonho era ter acesso a mais livros; ele adorava ler e estava sedento de conhecimento. O seu professor emprestara-lhe o livro por umas poucas horas de modo a ele poder fazer revisões para um exame.

As crianças que perdem anos em ir à escola têm geralmente necessidades específicas não resolúveis pela sistema padrão da educação primária – por exemplo, horários flexíveis que lhes permita ter tempo para tratar da casa e ou trabalhar para ganhar dinheiro, e relações mais estreitas com os professores. O conteúdo curricular do primário também se pode tornar desinteressante para as crianças mais velhas, uma vez que eles e as suas comunidades querem obter benefícios imediatos e práticos da educação. Por isso, os sistemas educativos formais têm de proporcionar serviços à medida das necessidades das crianças mais velhas que não estão na escola. Um programa de aprendizagem acelerada (ALP) dá às crianças uma oportunidade de aceder à educação num nível adequado às suas competências e idade.

⁴ MoEST (2008) www.moest.gov.sd/start/index.php

⁵ UNESCO (2008) Global Monitoring Report, Overcoming inequality: Why Governance Matters

Características fundamentais de um ALP

- proporciona educação formal inclusiva e compreensiva para uma vasta gama de crianças que estão fora da escola
- descongestiona as escolas, libertando lugares para as crianças mais novas.
- condensa o currículo primário
- utiliza métodos de disciplina positiva e amigos da criança, adequados a uma aprendizagem activa própria para a idade
- acelera a aprendizagem para os alunos mais velhos; adquirem qualificações de forma rápida podendo reintegrar-se na educação regular ou educação técnico-profissional
- muitas vezes constrói-se nas competências da vida do dia a dia
- organiza os tempos de funcionamento em função da vida das crianças
- ajuda os professores a desenvolver relações mais equitativas e participativas com os alunos, mais de acordo com a sua idade

O ALP necessita de ser reconhecido e equiparado com os actuais padrões de realização nacionais. Constituir um centro ALP dentro ou ligado a uma escola regular pode ajudar na regulamentação, fiscalização e sustentabilidade. Com formação e apoio, os professores do ensino regular podem utilizar os métodos do ALP; alguns utilizam-nos para tornarem as suas classes regulares mais flexíveis e centradas no aluno.

O programa piloto ALP do “Save the Children” no sul do Sudão foi criado em 2001 para proporcionar educação a 3.500 crianças soldado desmobilizadas com idades entre os 10 a 18 anos. Os oito anos do currículo primário foram condensados em quatro. Professores voluntários e do ensino regular receberam formação em métodos de aprendizagem activa. As classes funcionavam nas escolas existentes ou em outros locais de acordo com as comunidades. Os alunos tinham actividades de ensino durante as tardes ou à noite. Aqueles que “passavam” nos exames do fim do ano poderiam juntar-se às classes de alunos de idade adequada das escolas formais. Com base neste programa piloto, o novo Governo do Sul do Sudão adoptou o ALP e planeia adoptá-lo a nível nacional para educar o elevado número de crianças e jovens que não estão na escola e para ajudar a atingir as metas da Educação para Todos.

Emily é Consultora Educacional do Save the Children UK (Crianças em conflito).

Contacto:

Save the Children

1 St. John’s Lane

London

EC1M 4AR,

Email: e.echessa@savethechildren.org.uk

Locais de recreio seguros em zona de terremotos no Quirguistão

Tolkun Jukusheva

Numa situação de emergência, o trabalho de assistência e reconstrução é especialmente centrado nas necessidades básicas como a ter comida, água e abrigo. As necessidades das crianças poderem brincar em segurança podem ser proteladas, embora essas brincadeiras sejam cruciais para o desenvolvimento de cada criança. Neste artigo, Tolkun explica como o “Save the Children” ajudou a criar áreas de recreio (brincadeira) seguras para crianças em duas aldeias afectadas pelos terremotos – Karasogot e Temirkoruk. Este esforço de colaboração com o Ministro para Situações de Emergência, departamentos de educação distritais, administradores escolares membros da comunidade e adultos e crianças ganhou tanta popularidade que tem sido desenvolvido mesmo depois da situação de emergência.

O Quirguistão está situado na Ásia Central entre muitas montanhas “recentes” que ainda estão em formação. Isto causa a existência de mais de 2.000 terremotos por ano. A seguir ao forte terremoto no sul do Quirguistão em Janeiro de 2008, o “Save the Children” decidiu implementar um projecto chamado “Protecção de crianças após terremoto no Quirguistão”, financiado pelo Departamento de Desenvolvimento Internacional do RU. O projecto visava reduzir o impacto do terremoto nas suas vidas de criança e suas famílias nas aldeias afectadas proporcionando assistência e apoio imediato às crianças.

O que é uma área de recreio segura?

A criação de zonas de brincadeira seguras é uma acção chave no âmbito das respostas de emergência do “Save the Children”. Essas zonas proporcionam às crianças ambientes protegidos onde eles podem participar em actividades organizadas. As crianças brincam, socializam, aprendem e expressam-se, reconstruindo as suas vidas. Isto é uma intervenção determinante para proteger as crianças de danos físicos e angústia psicossocial, e para os ajudar a continuar a fazer a sua aprendizagem e desenvolvimento, durante e imediatamente a seguir a uma emergência.

Cada zona de brincadeira está equipada com brinquedos, livros, equipamento desportivo, lavatórios de armação, piscinas infantis desmontáveis, móveis, um leitor de CD, etc. Na aldeia de Karasogot, com apoio do Ministro, foram disponibilizados dois grandes abrigos par servir como zona protegida de recreio e cozinha da escola. Na aldeia de Temirkoruk, foi recuperado uma velha oficina de carpintaria com ajuda e contribuições dos membros da comunidade e professores.

O que acontece nos locais de brincadeira seguros?

Os locais abrem às 9 e fecham às 17 horas, e funcionam em 2 turnos. Estão fechados aos Sábados. Recebem todas as crianças dos 3 aos 17 anos – os mais novos frequentam a parte da manhã, os mais velhos à parte da tarde. Os voluntários organizam o trabalho e têm a responsabilidade de orientar as crianças nas áreas de

brincadeira. Os técnicos do “Save the Children” formaram inicialmente os voluntários os pais e as crianças nos domínios dos direitos da criança, higiene e limpeza, tolerância, comunicação eficaz, desastres naturais, etc. Os assistentes voluntários realizaram posteriormente sessões similares com os utentes nos locais de brincadeira (crianças e pais).

Os técnicos do “Save the Children” organizaram os jogos e competições das crianças. Usámos ideias do manual “espaços seguros” da Cruz Vermelha Americana, e jogos e actividades reunidos por um especialista em educação para situações de emergência do “Save the Children US”. As abordagens criança-a-criança foram também utilizadas, nas quais as crianças se oferecem para organizar jogos e competições, e fazer exercícios, etc., com outras crianças.

Envolvimento da comunidade

Quando começámos a instalar áreas de brincadeira seguras nas aldeias afectadas, os membros da comunidade não gostaram da ideia. Muitos diziam que eles nunca precisaram de recreios para as crianças, eles precisam sim de reconstruir as suas casas antes que o inverno chegasse e as crianças deveriam ajudá-los nesta tarefa. Disseram que ninguém seria capaz de utilizar as instalações para brincar ou trabalhar como voluntários.



Voluntários e crianças num local seguro para brincar

De qualquer modo, decidimos começar, realizando formação e organizando jogos, e assinando um acordo de colaboração com a gestão da escola e departamento de educação distrital. As autoridades locais ajudaram-nos a organizar reuniões com os membros da comunidade e pessoas mais velhas de forma a podermos persuadi-los a mudar a sua atitude. Estabelecer relações com os membros da comunidade e as autoridades locais é um passo essencial para a fundação de um projecto como este. Uma vez garantido o apoio da comunidade, as crianças e os pais foram os principais actores na consolidação do projecto; eles participaram como voluntários em cada um dos locais seguros para brincar. Nas duas aldeias, foram identificados 30

voluntários (21 crianças e 9 adultos). Os 30 voluntários receberam formação do "Save the Children". Estes desenvolveram posteriormente o trabalho programado, definiram o local, informaram as outras crianças sobre o projecto, e repartiram as responsabilidades entre eles. Nas cerimónias de inauguração dos locais de brincadeira, foram dramatizadas pelos voluntários pequenas peças sobre o terramoto e eles falaram sobre o seu trabalho para promover as brincadeiras em segurança.



Jovens voluntários preparando actividades

Os voluntários ajudam as crianças com deficiência a utilizar os locais de brincadeira. Cada voluntário é responsável por uma rua e eles convidam todas as crianças da sua rua para virem. Se as crianças morarem longe os seus pais organizam-se por turnos para os acompanhar.

Os voluntários registam também as necessidades de equipamento e "os coordenadores dos jogos" são escolhidos através dum processo eleitoral. Os voluntários leram também a cabo uma campanha pública de consciencialização sobre os direitos da criança, e os membros da comunidade ajudaram os voluntários a por em marcha o desporto, planeando e definindo competições para adultos e crianças.



As crianças apresentam uma peça sobre o terramoto

O direito a brincar

1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.
 2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.
- Artigo 31, Convenção dos Direitos da Criança das ONU.**

Sustentabilidade

O “Save the Children” entregou todos os equipamentos e documentos relevantes à administração da escola, e cada uma dos locais seguros para brincar em Karasogot e Temirkoruk continua a funcionar. Os nossos voluntários continuam também a trabalhar, mesmo depois do período de emergência, porque os membros da comunidade e as crianças gostam dos locais de brincadeira. Agora aproximadamente 1.380 crianças destas duas aldeias participam nas actividades. Tolkun Jukusheva é Técnico de Monitorização e Avaliação do “Save the Children” no Quirguistão.

Contacto:

**27, Logvinenko Street
Bishkek, Kyrgyzstan
Tel: +996 312 664839 / 664827
Email: tolkun@savechildren.kg**

Apoio e educação para todos no Sri Lanka

Palanisamy Krishnakumar

Aproximadamente 60% das crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos estão abrangidas por programas de apoio e educação (ECCD) no Sri Lanka. O governo planeia aumentar este número para 80% até ao final de 2009. Porém, a inclusão de crianças de grupos marginalizados ainda não foi objecto de grande atenção. Neste artigo, Krishnakumar apresenta o trabalho desenvolvido pela organização Save the Children para se incluir crianças excluídas devido a problemas de deficiência ou outros, usando ferramentas como o “Index for Inclusion in Early Years”. (“Guia para a Inclusão na Primeira Infância)

Situação

No Sri Lanka entende-se por primeira infância o tempo que medeia entre o nascimento e a idade de 5 anos, embora se esteja a debater a ideia de incluir nessa faixa etária os primeiros anos da escola básica até aos 8 anos, o que asseguraria a continuidade da experiência e uma transição mais fácil para a escolaridade formal. O ECCD é essencialmente subsidiado por instituições privadas e não governamentais, existindo apenas um pequeno número de jardins-de-infância da responsabilidade do governo.

Há uma fraca coordenação entre os vários programas e os serviços do ECCD (que se regem por modelos e princípios diferentes), a participação da comunidade é limitada e são poucos os professores do ECCD com formação. Apesar disso, estes problemas estão a ser discutidos e gradualmente resolvidos através do apoio técnico e financeiro de actores não governamentais – um processo que está a fazer com que o governo se torne mais responsável e eficaz.

Exclusão

No Sri Lanka há um grande número de crianças com deficiências, crianças pobres e marginalizadas, assim como crianças que pertencem a grupos de casta inferior e de minoria étnica e são excluídas dos serviços de actividades recreativas, de aprendizagem e de educação. Em 2005, um estudo da “Save the Children” permitiu concluir que as crianças com deficiências constituem uma proporção muito significativa das que são excluídas. A sua exclusão deve-se a um estigma social, à falta de sistemas de diagnóstico precoce e à dificuldade verificada nos professores de incluírem crianças com deficiências nos seus programas.

Professores de apoio para trabalharem com crianças com deficiências

“Save the Children” iniciou um programa de mobilização e consciencialização da comunidade para ajudar os patrocinadores a compreenderem a importância da ECCD numa perspectiva de direitos. Chamámos a atenção para o facto de todas as crianças, independentemente das suas capacidades ou do seu nível social, deverem ter direito à sobrevivência, crescimento e desenvolvimento, à participação e intervenção no seu processo educativo.

No entanto, verificámos que havia falta de materiais acessíveis e de formação adequada para a inclusão. Assim, organizámos um pacote culturalmente ajustado para formação de professores, constituído por módulos, planos de sessões e um programa de formadores. O pacote foi criado através de um processo que implicou a consulta e a participação das comunidades, do governo e dos actores não-governamentais da ECCD.

Mais de 5.000 professores da ECCD têm tido formação para identificarem, inscreverem e incluírem crianças com deficiências, encarando a diferença como um recurso de aprendizagem e desenvolvimento mais do que um problema. Até aqui mais de 300 crianças conseguiram um melhor começo de vida. O nosso pacote de formação é reconhecido pelo governo cujos representantes também têm recebido formação.

Utilização do “Índex” para a Inclusão

Contudo, há outras crianças excluídas que também necessitam de atenção. É preciso identificar as barreiras que se opõem à sua inclusão, bem como a maneira de ultrapassar estes obstáculos. Também é necessário criar uma lista dos recursos que se podem utilizar para promover a inclusão na ECCD com ênfase na participação e gestão da comunidade.

Em 2008, Save the Children começou a localizar o “*Index for Inclusion in Early Years*”⁶ “Guia para Inclusão nas Primeiras Idades” – (publicado pelo Centro de Estudos sobre a Educação Inclusiva) adaptado ao contexto da ECCD no Sri Lanka. O processo iniciou-se com a tradução do *Índex* para as línguas locais e com uma série de consultas. O material foi testado em centros seleccionados da ECCD que representavam as comunidades Tamil e Sinhalese em seis bairros e as lições que daí se retiraram foram documentadas. O trabalho final será uma versão do *Índex para o Sri Lanka* que ajude os professores e as comunidades a compreender e a praticar métodos inclusivos nos centros da ECCD, beneficiando todas as crianças do Sri Lanka.

Krishnakumar é uma conselheira da ECCD para a Save the Children no Sri Lanka. Contacto:

**58 A, Horton Place, Colombo 7,
Sri Lanka**

Email: krishnakumar@savethechildren.lk

⁶ Ver o website do EENET para descarregar o *Índex* em várias línguas.

Dificuldades de aprendizagem e o direito de intervenção do aluno no seu processo educativo em Inglaterra

Shaffia Ahmed, Mark Atherton, Tracey Burns, Frank Lee, Kavita Lunj, Lee Noonan, Lorraine Pugh, Hannah Scott, James Ward e Claudine Willis

Este artigo descreve um projecto de investigação desenvolvido no Manchester College (de further education⁷) durante um ano com a participação de alunos com graves dificuldades de aprendizagem. O projecto investigou a maneira de encorajar os alunos a descobrirem os seus métodos de aprendizagem preferidos. Envolveu cinco estudantes com idades entre os 19 e os 25 anos e a equipa da faculdade, entre os quais um mestrando da Universidade de Manchester.

Actividades

Os alunos, os tutores e a equipa de apoio partilharam responsabilidades no projecto. Os alunos presidiram a reuniões para reflexão sobre o trabalho que estavam a desenvolver, entrevistaram colegas e os membros da equipa, filmaram e fotografaram actividades, encarregaram-se dos ficheiros, dos diários de reflexão e dos portfolios; os tutores e a restante equipa facilitaram o processo. Os métodos de investigação tinham como objectivo encorajar a auto-reflexão e o debate em grupo.

Métodos	Reflexão sobre o processo
Observações: Hannah, uma tutora, observou os alunos e verificou como eles aprendiam.	Hannah adaptou o seu papel de tutora ao de tutora-investigadora e colocou os alunos no centro da investigação
Colagens no corpo: Os alunos desenharam à volta uns dos outros em grandes folhas de papel. Foi-lhes dada uma selecção de gravuras com várias actividades de aprendizagem. Escolheram as imagens que os representavam como alunos e colaram-nas nos seus desenhos. Depois apresentaram-nas ao grupo.	As colagens corporais, os portfolios e a mensagem das fotografias foram as actividades mais acessíveis e mais eficazes para despoletarem respostas. Deram a possibilidade aos alunos de controlarem o processo da investigação com pouca ou mesmo nenhuma ajuda da equipa.
Portfolios: Durante o ano, os alunos juntaram exemplos do seu trabalho e fotografias que os mostravam entregues a várias actividades da faculdade que tinham realizado com prazer e que punham em relevo os seus pontos fortes.	Para tornar a colagem no corpo mais fácil de compreender, a equipa produziu duas séries de gravuras iguais – uma com margens azuis representando actividades que os alunos acharam fáceis ou de que gostaram; a outra com margens encarnadas para o que não gostaram e para actividades que acharam difíceis.
A mensagem das fotografias: Tiraram-se fotografias por toda a faculdade relacionadas com preferências de aprendizagem, o ambiente e aspirações para o futuro.	

⁷ Entende-se por “Further education” qualquer tipo de aprendizagem subsequente à educação secundária obrigatória, com excepção de educação universitária que é conhecida como “higher education”

Diário de reflexão: Os alunos registaram actividades que gostaram de fazer usando a escrita e fotografias. A equipa de apoio registou observações dos alunos e considerações pessoais sobre a sua própria prática de ensino e de apoio.	Os alunos acharam difícil conseguirem manter e lembrarem-se de escrever um diário de reflexão. A equipa de apoio esforçou-se por arranjar tempo para reflexão crítica.
Entrevistas: Os alunos entrevistaram-se uns aos outros. A informação obtida através das observações e das colagens no corpo foi útil para as entrevistas.	Os alunos acharam algumas perguntas das entrevistas confusas, pelo que não conseguiram responder a todas.
Reuniões para troca de experiências: Fizeram-se reuniões para discutir a aprendizagem conseguida através das actividades e o que a equipa devia fazer para ir ao encontro das necessidades individuais e dos objectivos dos alunos depois de saírem da faculdade. Combinou-se desenvolver outras acções.	As conversas eram abertas, toda a gente contribuía (falando, filmando, entregando informação, etc.). Todos sabiam o que era necessário fazer-se.

Acções empreendidas

Fizeram-se muitas descobertas e experimentaram-se coisas novas. Seguem-se dois exemplos:

Resultados da investigação	Acções
O Frank queria conhecer melhor a comunidade local para poder ser independente quando acabasse o curso na faculdade.	O grupo visitou o bairro do Frank, as lojas locais, os recursos existentes para tempos livres e estudou os transportes públicos disponíveis. Entretanto, a equipa está a trabalhar com a família e com a pessoa responsável pelo apoio no sentido de o ajudarem a conseguir meios independentes de sobrevivência e emprego protegido.
De início o Lee comunicava através de gestos com as mãos, pouco falando. Disse que tinha resolvido não falar porque achava que ninguém o escutava.	A equipa e os alunos concordaram em dar mais tempo de comunicação ao Lee e evitaram pressioná-lo para falar e procuraram não tomar decisões por ele. Neste momento, o Lee tem mais confiança em si próprio, contribui para as discussões e defende os seus pontos de vista.

Para mais informações é favor contactar: Hannah Scott c/o Lorraine Pugh, The Manchester College, Nicholls Campus, Hyde Road, Manchester M12 6BA, UK. Email: hannah.scott@postgrad.manchester.ac.uk

A “Aprendizagem em serviço” em Queensland, Austrália

A “Aprendizagem em serviço” descreve o envolvimento do estudante no serviço da comunidade usando os conhecimentos que adquiriu na escola ou na universidade. Em Queensland, os alunos que estudam educação inclusiva no curso de Bacharelato de Ensino fazem 20 horas de serviço em várias organizações que com eles colaboram, o que inclui lares para idosos e clubes de trabalhos de casa para crianças refugiadas. A aprendizagem em serviço complementa a experiência que os alunos já têm de ensinar em escolas e reforça a sua aprendizagem universitária. Neste artigo a Suzanne faz uma síntese da maneira como se processou a sua aprendizagem em serviço.

Porquê aprendizagem em serviço?

A educação inclusiva é uma matéria essencial para os nossos professores estagiários. A Universidade de Tecnologia de Queensland conseguiu estabelecer relações com organizações da comunidade que apoiam indivíduos com diversas necessidades e deficiências. Os professores estagiários fazem trabalho voluntário junto destas organizações, reforçando assim a sua aprendizagem sobre educação inclusiva e verificando que a “inclusão” se aplica a todos os aspectos de marginalização na sociedade. A aprendizagem em serviço ajuda os estudantes a envolverem-se mais na sua aprendizagem e na profissão de professores. Dá-lhes uma base ética inclusiva para apoiar a sua prática de ensino e ajuda-os a passarem de estudantes a profissionais.

Prática reflexiva

Este é um aspecto essencial da aprendizagem em serviço. Os alunos desenvolvem uma prática reflexiva através de actividades como a leitura, a discussão e o serviço voluntário. A sua compreensão da ética, da diversidade, da equidade e dos seus papéis de professores e cidadãos numa sociedade democrática transforma-se através deste serviço. Os alunos elaboram um “Diário de Reflexão sobre a Aprendizagem em Serviço”, documentando a sua aprendizagem académica e o trabalho em serviço. Isto ajuda-os a reflectir sobre o modo como deixaram de estar completamente alheios às desigualdades que se verificam na sociedade para tomarem forte consciência destes problemas.

Objectivos da aprendizagem em serviço e a importância da opinião dos alunos

1. Melhorar a aprendizagem do aluno aliando a teoria à experiência e o pensamento à acção
“A experiência foi estimulante, surpreendente e gratificante em muitos aspectos. Ajudou a concretizar a teoria aprendida na universidade... fez com que eu achasse as práticas inclusivas mais acessíveis. A teoria e a prática são tão diferentes. Porquê escrever um trabalho quando se pode ir experimentar esse trabalho?”
2. Fazer com que os alunos ajudem outros, se empenhem e dêem apoio a outros através de experiências multiculturais

“A minha experiência (num centro de apoio a trabalhos de casa para crianças refugiadas) fez com que eu me apercebesse muito melhor das dificuldades do dia a dia enfrentadas por tanta gente que é marginalizada na nossa sociedade devido às suas raízes culturais, às barreiras linguísticas e ao estatuto de migrante ou de refugiado.”

3. Ajudar os alunos a compreender a importância das matérias académicas para o mundo real

“Eu adquiri capacidades inclusivas e estratégias para comunicar, interagir e ensinar alunos com uma série de diferentes necessidades individuais. Ganhei conhecimentos com as pessoas que trabalhavam comigo no Centro de Aprendizagem sobre... trabalhar num ambiente inclusivo. Presentemente sinto-me mais bem equipada para proporcionar a uma gama diversa de alunos experiências de aprendizagem de qualidade.”

4. Aumentar as competências cívicas e de cidadania do aluno através de trabalho voluntário com organizações que dão apoio a diferentes pessoas na sociedade

“Estou muito satisfeito por ter participado nesta experiência. A escola fica mesmo em frente da minha casa e eu nunca soube o que é que lá se passava. Tenho aprendido imenso a valorizar os momentos preciosos da vida e a reparar no que há de bom e de mérito em toda a gente.”

5. Desafiar os alunos a enfrentar os problemas e as injustiças sociais e a procurar soluções

“Isto realmente abriu-me os olhos para ver como estas famílias lutam e, como futuro professor, preciso compreender que os alunos que provêm destes ambientes têm que ser tratados com uma atenção especial.”

Suzanne é professora e Directora da School of Learning and Professional Studies.

**Contacto: Faculty of Education,
Queensland University of Technology, Victoria Park Road,
Kelvin Grove Q 4059, Australia
Email: sx.carrington@qut.edu.au**

Aprender através de serviço na comunidade em Trinidad e Tobago

Betty mcDonald

Nem toda a aprendizagem tem que ter lugar numa sala formal, e nem todas as actividades para promover a inclusão têm que ser orientadas por professores. No presente artigo, a Betty explica como os alunos de uma escola secundária tomaram a seu cargo o desafio de prestar um serviço à comunidade ajudando crianças num jardim-de-infância. As suas actividades incentivaram algumas crianças a melhorarem a sua participação na aula, enquanto os estudantes desenvolveram competências úteis e confiança em si próprios.

Uma turma de 36 alunos da escola secundária, com idades à volta dos 14 anos, participou num projecto que encorajava o seu envolvimento na comunidade. Após discussão, a turma decidiu dar apoio a um jardim-de-infância próximo. O projecto, que eu coordenei, fazia parte de um programa social no exterior apoiado por um banco local na República de Trinidad e Tobago nas Caraíbas. O projecto é um exemplo de “aprendizagem em serviço” que integra actividades de serviço na comunidade bem como instrução e reflexão com base na aprendizagem escolar. Enriquece a experiência de aprendizagem dos alunos, ensina-lhes responsabilidade cívica e ajuda-os a dar mais força às comunidades.

Planificação

Em pequenos grupos, discutimos o género de actividades que seriam adequadas a crianças do jardim-de-infância. Durante várias semanas planeámos as actividades usando listas de ideias a considerar elaboradas pelos alunos. As actividades iam desde orientação do jardim-de-infância, jogos, histórias, presentes até à despedida. Fizemos representações para ajudar os alunos a compreenderem a finalidade e as expectativas de cada actividade.

Acção

A escola e o jardim-de-infância ficam perto uma da outra e assim os alunos até podiam ir a pé para o jardim-de-infância. Escolhemos alturas em que era natural que tanto os estudantes como as crianças do jardim-de-infância precisassem de uma pausa no trabalho normal da sala de aula.

Os estudantes fizeram jogos novos com as crianças como berlindes, escondidas e macaca. Os estudantes ouviram os miúdos mais pequenos contar histórias, envolveram-se com eles e interessaram-se vivamente pelas suas necessidades.

Demos ao jardim-de-infância material de papelaria, auto-colantes, livros para colorir e jogos oferecidos pelos estudantes. As crianças do jardim-de-infância adoraram a atenção pessoal que lhes foi prestada e muitas disseram que queriam ser como os estudantes quando crescessem.

Resultados

Embora a inclusão não fosse o principal objectivo do projecto, as actividades do serviço comunitário ajudaram a promover a inclusão. Vários estudantes tímidos, que normalmente não se prestariam a dar sugestões ou a participar, envolveram-se com as crianças do jardim-de-infância. Por sua vez, as crianças do jardim-de-infância que normalmente eram tímidas abriam-se com os estudantes. Verificámos que os estudantes ajudaram a melhorar a capacidade das crianças de acreditarem em si próprias. Os estudantes também ajudaram a aumentar a auto-estima das crianças, a sua comunicação segura, a sua paciência, criatividade e confiança. O intercâmbio foi tão rico que os estudantes pediram uma extensão do projecto.

“É tão agradável...ter crianças que realmente nos escutam e pensar naquilo que queremos partilhar é fantástico...” “Fico comovida ao ver olhos inocentes colados em mim, interessando-se por tudo o que eu tinha para dizer e partilhando as suas histórias...” (Alunos da Escola Secundária)

Baril...bom...gosto disto...”
“Bestial! Isto é formidável...”
“...Agora gosto mais de mim...”
(Crianças do jardim-de-infância)

Os estudantes receberam prémios de uma organização local não governamental e notas pela qualidade do seu serviço que contribuíram para a classificação do último período. Foram avaliados em: criatividade, organização, inovação, trabalho de grupo, comprometimento no trabalho, temperamento, sentido de responsabilidade, disciplina, capacidade de desempenhar várias tarefas e eficiência. Felizmente, o currículo flexível de Trinidad e Tobago dá aos professores a liberdade de fazerem actividades como esta.

Muitos estudantes perceberam que o espírito inclusivo estimulado pelas actividades lhes permitiu dar expressão às suas opiniões, compreender melhor as dificuldades que as outras pessoas enfrentam e a sentir que pertencem a uma comunidade. O caminho para a frente é excitante, com mais educadores em Trinidad e Tobago a reconhecer a importância do serviço comunitário no currículo.

A Dr.^a Betty McDonald dirige a Unidade de Desenvolvimento Profissional da Universidade de Trinidad e Tobago.

Contacto: O'Meara Campus, Lots 74-98,

O'Meara Industrial Park, Arima,

Trinidad e Tobago

E-mail: betmcdee@gmail.com

Apoio a alunos marginalizados na Arménia

Karine Kharatyan e Alina Manukyan

A Arménia tem uma longa história de institucionalização de pessoas com deficiência, mas estão em franco desenvolvimento vários programas por todo o país para alterar as atitudes e as práticas. Em especial, os esforços têm-se centrado na promoção de condições para que as crianças com deficiência possam aprender com os seus pares nas escolas regulares. Este artigo esboça duas actividades que se estão a realizar para ajudar a melhorar as experiências educativas dos deficientes e das outras crianças. Karine, terapeuta da fala, descreve como um clube de teatro pode ajudar a incluir crianças com deficiência nas escolas regulares. Alina, psicóloga, fala-nos do trabalho com pais para que estes ajudem a aprendizagem dos seus filhos.

A utilização da dramatização no apoio à inclusão

O “Child Development Foundation” é parceira no programa de educação inclusiva cujo objectivo é ajudar os Jardins de Infância regulares a tornarem-se inclusivos. O centro de recursos da Fundação em Yerevan ajuda crianças em idade pré-escolar identificadas como tendo necessidades especiais ou crianças em idade escolar que tenham sido deixadas de fora do sistema educativo regular. Uma educadora formada em necessidades especiais, uma terapeuta de fala e um psicólogo apoiam alunos individualmente ou em grupo para os ajudar na sua transição para os jardins de infância ou escolas regulares ou ajudar aqueles que já estão integrados mas que apresentam dificuldades. O Centro também apoia as famílias das crianças. Tem clubes de dança, teatro e desenho que são frequentados por crianças com os sem necessidades especiais. Estes clubes desenvolvem um importante papel na ajuda ao processo de inclusão educativa na comunidade local.

A responsável pelo clube de teatro é uma produtora que ajuda a inserir as crianças nos diferentes papéis que mais as podem interessar. O grupo visa não só o espectáculo final mas também todo o processo de preparação – os ensaios ensinam as crianças a dar mais atenção, a serem pacientes e a preocuparem-se com os outros. Por exemplo, se uma criança tem mobilidade reduzida, o grupo ajuda-o a movimentar-se. Gradualmente, as crianças ficam mais confiantes e independentes, no que são apoiadas pelo responsável do grupo que as encoraja a improvisar e a mudar o guião. Isto permite que as crianças sejam, não só actores, mas também criadoras de guiões e encenadores. Os membros do clube preparam tudo para o espectáculo, desde a decoração do palco até à costura dos fatos.

No dia do espectáculo ficam todos muito excitados e durante a representação não se repara nas capacidades limitadas que alguma criança tenha; são todos verdadeiros actores. Muitos dos elementos da audiência podem, previamente, ter pensado que deveriam rejeitar as crianças com necessidades especiais e as suas famílias. Mas depois do espectáculo as opiniões mudam radicalmente. Para algumas crianças o espectáculo pode ser a primeira vez em que se sentirão o centro das atenções por aquilo que *podem fazer* mais do que pelo que não podem.

O clube de teatro ajuda a elevar a auto-estima das crianças e a acreditar nas suas capacidades e ajuda-os a fazerem amigos - o que pode de facto mudar as suas vidas e a das suas famílias. Isto constitui um desafio e ajuda a alterar as opiniões dos pais e dos outros adultos, o que em última análise, desenvolve a inclusão das crianças com necessidades especiais na *educação* e na *comunidade*.



Uma actuação ao vivo pelo clube de teatro

Aram tem 10 anos e tem síndrome de Down. Não frequentou a escola e a sua avó pensava que ele não se conseguia orientar em ambientes além do familiar. Por algum tempo Aram frequentou somente aulas individuais com uma psicóloga e uma educadora especializada em necessidades especiais no Centro. Mais tarde, com nove anos ele tornou-se membro do clube de teatro. Foi o primeiro ambiente em que ele estudou como cooperar, assumir responsabilidade, amar e ser amado por outras pessoas. Os medos da sua avó em levar o Aram para uma sociedade mais alargada foram ultrapassados. Em Setembro de 2008, Aram estava a frequentar uma escola regular.

Encorajar os pais a apoiar a aprendizagem em casa

Na Arménia, as crianças rotuladas como tendo “necessidades especiais” têm sido consideradas “incapazes”. Mesmo o conceito de “pais de crianças com necessidades especiais” tem sido utilizado com conotação negativa. Os pais têm sido vistos com sendo responsáveis apenas pelo bem-estar dos seus filhos, enquanto as decisões sobre o quê e como ensinar as suas crianças deve ser da responsabilidade dos professores de necessidades especiais, psicólogos, etc. Estas atitudes estão agora a mudar, e o importante papel que os pais desempenham no desenvolvimento intelectual da criança está por fim a ser reconhecido, criando oportunidades para os pais serem participantes mais activos no desenvolvimento dos seus filhos. As crianças que são ajudadas em casa a aprender e praticar as competências essenciais poderão sentir maior facilidade quando entram na escola regular.

Embora exista o apoio educativo em casa na Arménia, ainda é necessário fazer algumas melhorias. No nosso contexto, a aprendizagem em casa geralmente pode ir dos pais ensinarem as suas crianças conceitos básicos como cores e formas ao desempenho de tarefas previamente sugeridas por especialistas.

“Durante muito tempo eu estava convencida que somente os especialistas podiam lidar com o desenvolvimento intelectual do meu filho. Pensava que tudo o que podia fazer era levar convictamente o meu filho às classes especiais. Foi somente quando eu comecei a realizar as tarefas prescritas pelos especialistas juntamente com o meu filho, que eu percebi que eu também poderia contribuir para superar os problemas que o meu filho enfrentava. Isto ajudou-me a compreender melhor o meu filho, tornar-me sua amiga e professora, e a libertar-me do sentimento sufocante de ser uma incapaz como mãe” (Mãe de um rapaz de 4 anos)

As nossas experiências como especialistas sediados no centro proporcionam-nos algumas ilações sobre o que funciona melhor na ajuda ao envolvimento dos pais na aprendizagem dos seus filhos em casa:



Mãe ajudando a sua filha na aprendizagem em casa

- É fundamental que os pais aceitem o seu filho tal como ele é – tenha ele ou não alguma incapacidade ou outra “necessidade especial” – e reconheça que o seu filho tem o direito a ser diferente. Encorajamos os pais a apoiar o processo de desenvolvimento dos seus filhos através da manifestação de seu amor e dedicação, e **a não confiar somente nos especialistas** para fazer todas as actividades necessárias com a criança.
- Os pais muitas vezes desconhecem, ou subestimam, as capacidades dos seus filhos. A escolha do nível de dificuldade adequado das actividades é muito importante para a criança. Por isso, **encorajamos os pais a ganhar confiança na escolha das actividades adequadas** e jogos que ajudarão os seus filhos a ter sucesso na aprendizagem de uma dada competência. Demonstramos aos pais como ajudar na aprendizagem através de pequenos passos e a um ritmo que se adapte à criança.
- Todas as crianças aprendem melhor quando estão interessadas na tarefa. Por isso, em vez de ficar cingido às tarefas pré-definidas, **ajudamos os pais a descobrir o que interessa mais a cada um dos seus filhos**. É essencial

encorajar os pais a tirar partido das oportunidades de aprendizagem que têm em casa. Por exemplo, se o pai sabe qual é o brinquedo favorito da criança, ajudamo-lo a pensar de forma criativa sobre como ele poderá utilizar este brinquedo para proporcionar diferentes situações de aprendizagem.

- Finalmente, ajudamos os pais a adquirir um equilíbrio entre o trabalho intensivo com o seu filho para atingir os objectivos de aprendizagem e ao mesmo tempo poder dar à criança muito amor e carinho.

Contacto do “Child Development Foundation”:

0065, 1 R. Melikyan Street

Malatia-Sebastia

Yerevan

Republic of Armenia

Email: cdf2009@mail.ru or

kristina_baghdasaryan@wvi.org

Este artigo é uma versão editada dum trabalho original dos autores, que foi traduzido do Arménio para Inglês por Yulia Shahnazarova.

“Beyond Flying”: Projecto que dá voz ao aluno em Inglaterra

Isaac Ngugi

“Beyond Flying” é o nome de um projecto artístico inovador e criativo realizado em 2008 com alunos de uma escola secundária de Londres, Inglaterra. Neste artigo Isaac, um professor de teatro especializando-se no dar voz ao aluno, descreve como o projecto procurou mudar a relação tradicional professor-aluno, proporcionando que os alunos tivessem uma voz activa. Os alunos aprenderam competências teatrais, mas também aprenderam a voar com a ajuda de arneses e cordas.

Nós começámos por trabalhar a resolução de conflitos e a dinâmica de grupo. Definimos regras básicas discutimos expectativas. Com a ajuda de artistas do “Scarabeus Theatre”, os alunos puseram os arneses e aprenderam como balançar, girar e subir e como desempenhar movimentos coreografados enquanto “voavam” no ar.

Os alunos trabalharam sobre temas para a sua actuação e decidiram que queriam desafiar os estereótipos sobre os jovens e centrar-se sobre o “bullying” e as relações. Utilizando combate simulado e habilidades aéreas, procuravam encontrar formas de representar estes assuntos na sua actuação. Ensaiar a coreografia aérea era um trabalho duro. Finalmente, realizaram duas actuações – uma na escola e outra num festival cultural local.

Apoio a uma expressão genuína do aluno

Apesar dos ensaios saírem bem, percebemos que os alunos não estavam a dizer-nos o que realmente pensavam sobre a sua experiência. Eles apenas nos davam respostas positivas. Por isso, encorajámos os alunos a reflectir sobre partes do projecto que eles achassem perturbadoras. Para isso, pedimos para que representassem os momentos do projecto em que se sentissem aborrecidos e confusos. Eles representaram o processo do projecto: como nós tentámos encorajá-los e incorporar as suas ideias. Também nos mostraram como os adultos se tinham relacionado com eles.

As peças resultantes eram engraçadas, despretensiosas e apropriadas. Os alunos também escreveram o seu parecer e tivemos uma acesa discussão entre os alunos, professores e artistas.

Quem esteve implicado?

- 25 alunos de 14 e 16 anos e o seu professor de drama (teatro)
- “Creative Partnerships London North” – que financiou o projecto e o geriu
- artistas (actores) do “Scarabeus Theatre” – especializados em actuações “aéreas” ou em voo.
- Isaac do “Unclassified Arts”
- um “agente criativo” – ajudou no planeamento, monitorização e a avaliação

Chegámos a uma conclusão de que é *como* os adultos comunicam, e não *o que* eles exigem aos alunos para fazer, que mais influencia o sentimento de adesão dos alunos a uma dada actividade.

Depois deste exercício, os adultos não só passaram a escutar mais o que os alunos tinham para dizer, como registavam os seus comentários no quadro durante o decorrer do projecto. Com resultado, a execução da actuação era completamente assumida pelos jovens alunos. Eles sugeriram também jogos e actividades para serem incluídos no projecto e assumiam maior responsabilidade pelos aspectos técnicos das actividades aéreas. Os jovens tinham assumido o projecto como seu.

“Foi a primeira vez que alguém que me tinha ensinado me veio dizer “Quero que me digas em que é que eu falhei”. (aluno)
Aprendi a não me tomar demasiado a sério, e como devo adequar a minha linguagem de modo a assegurar que os jovens se entreguem às actividades.”
(*Artista do Scarabeus Theatre*)
“Verificamos melhorias na forma como os alunos e os técnicos se relacionam entre si.” (Director).

Os jovens são mais rebuscados do que os adultos às vezes possam pensar. Eles têm muito para dizer, e nós como adultos temos de estar preparados para ouvir as suas críticas. Mesmo que não concordemos, temos pelo menos que discutir até que ponto as opiniões de cada um são válidas.

Actividades relacionadas

O projecto incluiu muito mais alunos além dos que actuaram:

- Os alunos de Inglês com 12 anos escreveram poemas com base nas actuações
- Os alunos de arte fizeram desenhos das actividades
- Os alunos de música compuseram e gravaram a música para as actuações
- Os alunos de comunicação de 16 anos filmaram o projecto.

A escola está agora a arrancar com um novo projecto destinado a avaliar o poder da criatividade na melhoria do ensino e da aprendizagem.



Desenho de aluno mostrando uma actuação aérea

“Como Envolver Jovens Marginais no Desporto e nas Artes”

Este foi o tema de uma conferência em que os alunos orientavam uma sessão de trabalho prático para adultos (professores, políticos e outros profissionais a trabalhar com ou para jovens) onde falavam sobre (e demonstravam) o que tinham feito no projecto “Beyond Flying”.

Lições aprendidas

- Não tenha medo de abandonar ou mudar os seus planos (apesar do tempo que tenha gasto com eles)
- Esteja preparado para o que os jovens tenham para dizer, e, se puder, reaja em conformidade de modo a que eles possam ver que a sua participação tem um impacto.
- Assegure-se que os papéis tanto dos artistas/facilitadores externos como dos professores são claros. Os professores contribuem com competências e conhecimento dos seus alunos para o projecto; o seu envolvimento pode garantir que as actividades serão repetidas e desenvolvidas no futuro.
- Centre-se no processo criativo, não apenas no resultado final.

Isaac trabalha como especialista em artes criativas. Ele é um parceiro fundador do “Unclassified Arts” uma premiada companhia de “teatro físico” que proporciona formação de desempenho e educação pela arte um pouco por toda a parte, com especial atenção à inclusão e participação.

Contacto:

**Unclassified Arts, Interchange Studios,
213 Haverstock Hill, London NW3 4QP, UK
Email: isaac@unclassifiedarts.com
Website: www.unclassifiedarts.com**

Este estudo de caso foi adaptado da publicação do CPLN “O Desafio de Envolver Jovens num Modelo e Aprendizagem “Compreensivo” e Criativo”. Contactar Isaac para obter uma cópia.

Uma nota dos editores de « Listening to learners »

O conceito de “voz do aluno” (também conhecido por voz do “estudante”, ou “aprendiz”) está a ser cada vez mais visto como uma peça central para a consecução de uma educação inclusiva de qualidade. Os que aprendem são os maiores mobilizadores na educação e eles têm uma perspectiva inigualável no processo de aprendizagem. Em alguns países esta ideia não foi ainda explorada. Noutros países as crianças e os jovens são geralmente envolvidos em consultas apenas formais, e os seus pontos de vista são muito raramente tidos em conta. Ouvir as pessoas que aprendem pode exigir tempo e requerer dos educadores o domínio de novas competências, Mas porque devem os professores ouvir e agir de acordo com as ideias e opiniões das crianças e jovens?

Envolver os que aprendem numa discussão sobre o ensino e a aprendizagem de uma forma significativa é:

- Uma questão de direitos humanos
- Um princípio fundamental da democracia e participação
- Uma estratégia para melhorar a educação, tanto para professores como para os que aprendem.

Os artigos 12 e 13 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) determinam que todas as crianças e jovens têm o direito a expressar-se e a receber informação, e que os seus pontos de vista devem ser seriamente considerados. A

Convenção também determina que, “ouvir as crianças não deve ser visto como um fim em si mesmo”

Na maioria das vezes, os que aprendem são consultados, mas pouca importância é dada aos seus pontos de vista e o processo de consulta não leva a qualquer actuação. As crianças e jovens podem ficar arredadas do conceito de “voz do aluno” se as suas opiniões não são levadas a sério. Muitas crianças e jovens tornam-se indiferentes à educação se os adultos continuarem a tomar decisões em seu nome. Além disso, envolver os que aprendem no processo de decisão pode transformar a sua experiência educativa e assim encorajá-los a participar nas suas comunidades.

A Escola Verde de Madagáscar

Sophie Kuspert Rakotondrainy e Tolonjo Saranga Andriamparany
Rakotondrainy

Madagáscar já esteve coberta de florestas. Agora cerca de 90% destas florestas foram destruídas pela actividade humana e o país está a sofrer por causa da erosão, da falta de água potável, das derrocadas e da falta de solos férteis. Muitas espécies de plantas e de animais estão em vias de extinção ou já foram extintos por causa dos fogos, da destruição dos habitats e da exploração não-sustentável dos recursos. A Mparany e a Sophie (coordenadora do Projecto e voluntária) explicam-nos a forma como o Projecto “Green Schools Bara”* está encarar estes problemas ambientais, enquanto promovem a inclusão educativa.

Como é que este Projecto abrange um a questão de inclusão?

A “Green Schools Bara” encoraja as crianças a amar e a respeitar a natureza. Sem isto, nenhum esforço para proteger a natureza pode ter sucesso. As crianças aprendem que a natureza é algo de belo, valioso e que vale a pena proteger. As actividades estéticas estão muitas vezes relacionadas com o trabalho ambiental, encorajando-se as crianças a criar ambiente mais limpos e mais saudáveis.

Queremos que as crianças se sintam como fazendo parte da sua comunidade e a compreender que *todos* são responsáveis pelo futuro do ambiente e de Madagáscar. É amplamente reconhecido que a educação inclusiva ajuda a construir uma sociedade inclusiva; é por isso que o nosso projecto acredita que *todas* as crianças podem desenvolver o seu amor e o seu apoio à natureza e podem protestar contra a sobre-exploração e destruição do seu ambiente. Todas as crianças podem participar na plantação de árvores e de flores e na protecção dos animais. As nossas actividades verdes visam ser verdadeiramente inclusivas independentemente das capacidades intelectuais ou físicas das crianças.

Ligação ao currículo

Samoela é um jovem professor que trabalha na escola verde de Tsingilofilobe. Tsingilofilobe não é a maior nem a melhor escola do Projecto mas, no último ano, assistiu-se à sua maior transformação graças aos esforços de Samoela. Ele tem uma formação em agricultura tal como um diploma em educação. Este facto faz com que seja um óptimo recurso para a escola e para a comunidade escolar.

“Temos aqui, em Tsingilofilobe, várias actividades. Relacionamos sempre as actividades ambientais com as matérias escolares. Isto torna as actividades ainda mais interessantes e úteis e conseguimos incluir todas as crianças independentemente do nível em que estão”. (Samoela)

As crianças tomam conta cuidadosamente do local aonde plantaram os feijões e os amendoins. Quando vendem os seus produtos no mercado desenvolvem as suas competências em matemática e aprendem matérias ligadas às finanças e ao comércio. O dinheiro ganho é utilizado para a comida, os tempos livres e as actividades escolares.

“Misturámos mandioca raspada, óleo e açúcar e fritámos, fazendo pequenos bolos. Nunca tínhamos comido bolos como estes, mas toda a agente gostou porque eram realmente saborosos!” (um aluno)

A escola de Tsingilofilobe tem uma área para colocar estrume onde as crianças aprendem a lidar com os restos dos produtos naturais e os utilizam como fertilizantes para os vegetais e as árvores.

“Isto é útil para os nossos projectos de agricultura, mas é também uma experiência prática em ciências. Torna mais fácil a todos a compreensão do que se passa na natureza”. (Samoela)

As actividades tais como produzir estrume e plantar vegetais são adequadas às crianças de todas as idades e de diferentes capacidades. Torna também o ensino mais interessante e relevante – o que é vital para garantir que todas as crianças se sintam incluídas na escola e desenvolvam as suas vidas na comunidade agrícola que as cerca.

Plantação de árvores

Todas as escolas do projecto são encorajadas a plantar viveiros de árvores, de modo a desenvolver o ambiente e a contrariar a deflorestação. Esta actividade diz respeito a toda a escola, levando os alunos a aprender em conjunto. Muitas das escolas verdes dividem as crianças em grupos de diferentes idades, género e capacidades. Cada grupo tem um dia por semana para se dedicar a tomar conta das árvores.



Os alunos a cuidar da horta da escola

Canteiros de flores geométricos

Os canteiros de flores são feitos segundo diferentes forma geométricas diante da escola de Tsingilofilobe – um redondo, um rectangular, um quadrado e um triangular. O professor e os alunos combinam a plantação dos jardins com a matemática. As crianças aprendem as formas e como calcular a superfície da área, etc., enquanto decoram o terreno da escola com flores coloridas. A matemática também está inserida nas actividades relacionadas com a medição dos viveiros das árvores e da contagem do número de árvores que vão sendo plantadas.

Quando nós, como membros da coordenação do projecto, recentemente visitámos a escola vimos as crianças a mondar. Estavam muito orgulhosas de ver as plantas tão crescidas. Sentiam-se em casa, rodeados pela natureza e gostavam muito da sua escola. Com este tipo de ambiente amigável e acolhedor é mais fácil de incluir todas as crianças, não somente as que têm deficiências específicas mas também as que, de outro modo, abandonariam a escola ou não começariam mesmo a ter qualquer aprendizagem.



Gostamos do nosso recreio. Sentamo-nos aqui e falamos sobre o estamos fazendo na escola

Inclusão dos alunos com deficiência

A educação inclusiva é ainda um conceito novo em Madagáscar. No entanto a “Green Schools Bara” está a promover activamente a inclusão e a mudar as atitudes tradicionais. A situação remota das escolas do projecto e as dificuldades do terreno tornam difícil que muitas crianças venham à escola. Também é difícil a relação entre as outras escolas e as instituições. As nossas escolas incluem normalmente algumas crianças com deficiência física, auditiva e intelectual, embora elas não sejam ainda tão inclusivas como gostaríamos que fossem. Desenvolvemos parcerias com um centro educativo para alunos surdos e cegos na cidade de Antsirabe e formámos professores nestas três áreas. No início de 2009, fizemos também uma visita de estudo à ilha de Zanzibar, na África Oriental, para aí observarmos os programas de educação inclusiva. Reunimos várias ideias que adaptámos e implementámos.

O “Green School Bara” é um projecto inserido no “Integrated Rural Project” (conhecido como SoFaBa), no Sudoeste de Madagáscar.

Objectivos do projecto:

- Desenvolver a qualidade das escolas, p.e. métodos modernos de ensino.
- Contribuir para um ambiente natural melhor, melhor alimentação, e melhor saúde para os alunos e as comunidades
- Promover a igualdade e inclusão de género de entre as crianças deficientes

Características fundamentais do projecto

- 11 Escolas, 700 alunos até ao 5º ano, 21 professores
- As escolas estão disseminadas numa área remota e vasta, cujo acesso é só a pé (área esquecida por parte das organizações governamentais e não governamentais)
- O projecto ajuda a comunidade local a construir e reabilitar as escolas, fornece os materiais e oferece formação e sessões de sensibilização aos professores
- Os professores não são pagos pelo projecto, mas sim pelo governo ou pela igreja.

Contacto:

Green Schools Bara

SoFaBa-FLM, BP 65, Ihosy 313

Madagáscar

Email: smbara@moov.mg

Site: www.smbara.org

Sophie é uma voluntária no projecto Green Schools Bara e está a estudar ciências da educação. Mparany é uma professora qualificada e coordenadora do projecto.

* Bara é um dos 18 grupos étnicos de Madagáscar. Tradicionalmente, são semi-nómadas, pastores de rebanhos, com reduzidas tradições de agricultura. A região de Bara é uma das mais remotas e “difíceis” áreas da ilha. A Green School Bara trabalha na região, embora outras aldeias de outros grupos étnicos, não somente o Bara, sejam parceiros no projecto.

Mudando as relações entre as escolas especiais e as regulares no Malavi

Delix Missunzo

Em muitos países, há pouco contacto entre as escolas especiais e as regulares. No Malavi, a incompreensão entre as funções entre as escolas especiais e as regulares estão a dificultar o progresso no caminho da inclusão. No entanto, a situação está a começar a mudar. Neste artigo o Delix descreve algumas recentes incitativas feitas no sentido de aproximar estas escolas tendo em vista o benefício dos alunos surdos.

Contexto

Em 1983, os primeiros professores itinerantes, que tinham alguma formação especializada, começaram a trabalhar com alunos deficientes visuais nas escolas regulares. Mais tarde, em 1996, um serviço itinerante começou a apoiar alunos com deficiência auditiva e dificuldades de aprendizagem. No entanto, os professores das escolas regulares não estavam preparados para trabalhar com estes professores itinerantes. Isto tornou difícil aos professores itinerantes darem um apoio eficaz. O governo criou uma política educativa inclusiva em 2001. No entanto, não existe orientação para o aperfeiçoamento e qualificação dos profissionais nem sobre as estratégias a adoptar para que os alunos surdos e outros possam ser educados nas escolas das suas localidades de residência.

As relações entre as escola especiais e regulares

No Malavi, a compreensão sobre a forma de implementar a educação inclusiva é limitada. As escolas de formação de professores não dispõe de professores especializados e a educação inclusiva só agora está a ser discutida. Os professores das escolas regulares tendem a considerar que a inclusão envolve o ensino dos alunos com deficiências em escolas especiais, com professores especializados – uma errada interpretação que levou a que os professores das escolas especiais e das regulares tivessem pouco contacto uns com os outros.

Quatro escolas especiais recebem cerca de 600 alunos surdos, mas estima-se que existam, pelo menos, 6.000 crianças que nasceram com surdez severa e muitos mais adquiriram a surdez por causa de doenças. A educação inclusiva pode ser o único meio de se conseguir abranger este grande número de crianças.

Desenvolvimento da colaboração na Zona de Masambanjati

A Zona de Masambanjati, no Sul do Malavi, tem 14 escolas primárias, com um total de 10.000 alunos. Com, unicamente, 82 professores, o ratio professor /aluno nesta Zona é muito problemático – 1 para 122.

Inspirados pelo Consultor da Educação Primária que é um professor de surdos, os professores da Zona formaram um comité para estudarem as práticas inclusivas nas escolas. O comité sugeriu a visita a um centro de recursos e a uma escola residencial para surdos. Eles queriam verificar como os professores especializados interagem com os alunos surdos e foram visitar o “Mountain View School” para

crianças surdas. Também participaram nesta visita consultores da educação primária de três zonas e directores das escolas regulares vizinhas.

Antes da visita, o departamento distrital da educação organizou acções de sensibilização para 300 professores de escolas regulares com o apoio da organização “UK’s Voluntary Services Overseas”. Os professores do “Mountain View School” ajudaram a organizar o seminário.

Durante a visita, os professores das escolas regulares tomaram consciência do que era possível fazer nas suas escolas.

“Gostei desta visita e agora tenho coragem para ensinar todos os alunos se houver possibilidade. Será cruel não autorizar os alunos surdos a frequentarem as escolas regulares porque há poucas escolas especiais no país. Onde poderão ser educadas as crianças surdas? Vimos como os alunos surdos podem ser educados. Quando voltar, tenho uma experiência para contar aos meus colegas e à comunidade.

Brighton Nkolokosa, professor de 136 alunos na 6ª classe, Escola Primária de Mbalanguzi.

A visita foi um novo olhar para os professores das escolas regulares e iniciou o processo de troca de experiências e de ideias entre as escolas. Isto precisa agora de apoio

Do governo e de outros doadores de modo que os professores especializados possam organizar programas que à distância que apoiem as escolas regulares.

Delix é um professor de surdos, graduado pela Universidade de Manchester e leitor no “Monfort Special Needs Education College”, no Malawi.

Contacto:

c/o Mountain View School for Deaf Children.

P/Bag 16, Bvumbwe, Malawi

Email: delixmissinzo@yahoo.co.uk

Advogando a educação inclusiva na Tanzânia

Katarina Noussi

Um quinto das pessoas mais pobres do planeta têm uma deficiência mas, no entanto, recebem pouca atenção por parte dos Objectivos das N.U para o Desenvolvimento do Milénio e o seu direito à educação não é frequentemente atingido. Neste Artigo a Katarina fala-nos da “Inclusive Tanzania” um projecto piloto que visa reforçar o poder das pessoas, a fim de que se constitua, como força de pressão, na luta pelo direito à educação inclusiva.

Em 2005, o “Light of the World” (uma confederação Europeia de organizações para o desenvolvimento) e a “Tanzania Information Development Centre on Disability” iniciaram um projecto de 4 anos visando esta força de pressão, chamada “Inclusive Tanzania” no Distrito rural de Mwanga e em Dar es Salaam. Este projecto visa dar poder ao movimento em prol das pessoas com deficiência, tentando chamar a atenção do governo e aumentar a consciência do público sobre os direitos destas pessoas. As pessoas com deficiência e as que com elas trabalham definem as prioridades, desenvolvem estratégias e promovem actividades. Doze organizações locais, que actuam nesta área, formaram o “Inclusive Tanzania Consortium” (MTAJU na sua abreviatura Kiswaili) a qual “orienta” o projecto.

O que é a Advocacia?

A Educação Inclusiva não se pode realizar sem mudanças nas políticas e nas leis. A advocacia envolve a participação no processo de elaboração das políticas, o acordar da consciência do público, o apoio à viragem do equilíbrio do poder e a implementação de mudanças. É um processo cíclico, de longo-termo, que:

- Tem objectivos mensuráveis, realizáveis realistas e com metas temporais
- Visa uma audiência adequada, utilizando uma informação apropriada e transmitindo uma mensagem clara
- Constrói coligações e recolhe fundos locais

Para conseguir a educação inclusiva, devem ser visados diferentes actores, p.e., o Governo, autoridades locais, organizações internacionais, líderes comunitários, direcções de escolas, professores, pais, e crianças. O MTAJU criou um comité coordenador, grupos de trabalho e grupos comunitários locais de protecção. Os grupos de protecção envolvem pessoas com deficiência, pais professores e crianças que:

- Identificam crianças com deficiência
- Garantam uma educação suficiente, materiais de aprendizagem e professores de apoio
- Tornam o ambiente de aprendizagem acolhedor
- Organizam eventos para despertar as consciências
- Recolhem fundos para melhorar os acessos

Organização da advocacia local

Documenta-se o trabalho ao nível da protecção. Na advocacia, a nível nacional e internacional utilizam-se estudos de caso para lutar por mudanças legais, políticas e programas de desenvolvimento relevantes na educação inclusiva. Este trabalho

necessita de um amplo movimento de modo a ser construído de baixo para cima, e não se limitar a actividades dos “especialistas.

Empoderamento

As pessoas com deficiência precisam de se afirmar, como especialistas, dadas as suas experiências pessoais. Precisam de assumir o seu próprio empoderamento. O empoderamento ajuda as pessoas a controlarem as suas vidas e influenciar as comunidades, orientando as acções para as questões que definem como importantes. A “Inclusive Tanzania” utiliza a formação, as redes de contacto e o “aprender fazendo” para apoiar o empoderamento. Formadores locais e regionais organizam, regularmente, Seminários sobre advocacia e competências para a educação inclusiva.

Formação de redes

Para uma advocacia efectiva é essencial aprender a partir da experiência. O MTAJU encoraja a troca de informações entre os participantes urbanos e rurais e entre os responsáveis pela advocacia nacionais e internacionais.

O que já se conseguiu realizar

- 390 crianças foram admitidas em 11 escolas.
- O MTAJU contribuiu para o desenvolvimento da política educativa inclusiva, promovendo a sensibilização do público através dos meios de comunicação, do lobby junto dos políticos e dos debates públicos.
- Os membros do MTAJU fizeram *lobby* junto do parlamento para que se ratificasse a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o que teve lugar em Abril de 2009.
- O MTAJU ajuda a orientar o orçamento das escolas a nível distrital.
- Os membros do Projecto estão a ser considerados como modelos na sociedade.
- Verifica-se um desenvolvimento da unidade e da cooperação entre as organizações que trabalham em prol dos direitos das pessoas com deficiência e da educação inclusiva.

Katarina é a consultora do projecto “Inclusive Tanzania”. Contacto: Light of the World Austria,

Niederhofstrasse 26, 1120 Vienna, Austria

Tel: +43 1 810 13 00

Email: k.noussi@inclusive-tanzania.org;

Websites: www.inclusive-tanzania.org, www.light-for-the-world.org

Exclusão de meninas: Abordando um assunto tabu no Nepal

Om Prasad Gautam

Ir à escola pode ser uma experiência inquietante para muitas crianças. Elas enfrentam barreiras físicas e defrontam-se com atitudes e práticas que as fazem sentir-se mal recebidas na escola. As meninas, em particular, enfrentam obstáculos à sua inclusão. Muitos destes assuntos, tais como casamentos precoces ou abusos sexuais, têm vindo a merecer cada vez maior atenção. Um destes assuntos, contudo, permanece tabu – a menstruação e os seus reflexos na educação das meninas. Este artigo resume algumas das conclusões de um estudo empreendido pela WaterAid no Nepal.

O Nepal é um dos signatários da Declaração de Delhi 2008: "Saneamento para a Dignidade e Saúde" que estabelece que "...as necessidades específicas das mulheres (deviam ser) integradas no planeamento, implementação, monitorização e avaliação dos resultados do programa. Existem muitos programas de saneamento no Nepal e têm vindo a ter em conta as necessidades específicas de homens e mulheres. Contudo os problemas relacionados com a menstruação ainda são ignorados.

A WaterAid contactou 204 meninas com idades entre os 12 e os 20 anos em quatro escolas rurais e urbanas. O trabalho incluiu questionários, grupos de discussão e entrevistas. Havia quatro temas: conhecimento e crenças; experiências no período menstrual: isolamento, exclusão e absentismo: práticas de higiene.

Conclusões

Conhecimento: A maioria das meninas Tinha já algum conhecimento adquirido antes da primeira menstruação embora se sentissem ainda inseguras. Esse conhecimento tinha sido passado pelas mães e irmãs e focavam-se em rituais e crenças, como por exemplo a crença de que as meninas menstruadas se deviam manter afastadas da comida e dos homens.

Restrições: Cerca de 89% das meninas enfrentavam algum tipo de restrições ou de exclusão todos os meses, como por exemplo, abster-se de participar em actos religiosos. Cerca de metade afirmou ter faltado à escola pelo menos uma vez por causa da menstruação. Muitas meninas sentiram-se incapazes de obter bom aproveitamento devido a menstruações dolorosas. Outras manifestaram ter receio de não poderem ir à casa de banho durante os exames.

" Quando nós vamos para os exames as dores podem bloquear-nos" (uma aluna)

Consciencialização: o stress e preocupação com a menstruação fazem com que as alunas se sintam relutantes em circular dentro da sala de aula e nos recintos escolares.

Falta de privacidade: esta foi a razão mais recorrente para justificar as faltas à escola. Sobretudo devido à falta de água para lavagens e às portas de casas de banho partidas. Só 42% das meninas consideraram adequadas as casas de banho. Este problema afecta igualmente as professoras.

“na nossa escola não há água na casa de banho... é tão difícil... às vezes tenho de faltar (*uma aluna*)

Um tópico tabu: as escolas tendem a ignorar o tema menstruação. Os professores evitavam-no nas aulas perpetuando assim o tabu e deixando as meninas a sentirem-se isoladas. Muito poucas falavam com os seus professores acerca das suas preocupações.

Recomendações:

- **Incremento da educação das mães** que são a principal fonte de informação das jovens sobre a menstruação.
- **Formação de professores:** no que se refere a aulas sobre saúde reprodutiva e no especial cuidado a ter com a confidencialidade e sensibilidade que o assunto requer; e monitorização que impeça os professores de evitarem determinados tópicos.
- **Melhoria das condições de saneamento** que assegurem a privacidade e o acesso a água corrente o que envolve custos elevados. Escolas e comunidades podem adoptar metodologias de forma a permitir que as meninas possam expressar as suas preocupações sem medo ou embaraço e sugerir soluções de baixo custo.
- **Integração do assunto** menstruação em todos os projectos de água e saneamento pelos responsáveis políticos e planeadores.
- **Mais pesquisa e comunicação** sobre os efeitos da menstruação na educação das meninas (frequência, participação, resultados escolares).

O relatório completo “É a higiene menstrual e a sua gestão um problema para as alunas adolescentes? Um estudo comparativo de quatro escolas em diferentes cenários no Nepal” pode ser consultado em: www.wateraid.org/nepal, ou CD do EENET.

Contacto:

Om Prasad Gautam, Social Development Adviser WaterAid Nepal.

POBox20214, Kathmandou, Nepal

Tel 97715552764/ 5552765

Fax 977 1 5547420

Email; omprasadgautam@wateraidnepal.org.np

Água, Saneamento e Educação Inclusiva



Este é o tema do boletim de 2010. Como o artigo de Om Prasad Gautam sugere, o problema do acesso a instalações sanitárias adequadas e a água podem ter uma grande influência na assiduidade e aproveitamento das crianças que frequentam a escola.

Escolas que não têm casas de banho podem ter problemas de falta de assiduidade, sobretudo à medida que as crianças vão crescendo. Escolas que não podem fornecer água potável para os alunos beberem, enfrentam dificuldades de concentração dos alunos por causa da sede e faltas às aulas por terem de ir buscar água fora da escola.

Os membros do EENET têm-se preocupado com o impacto que as condições de saneamento têm na educação das crianças. Agora queremos saber a vossa opinião!

Esperamos que nos enviem artigos sobre os seguintes temas:

- Investigação sobre a influência que as condições sanitárias, água e casas de banho, têm na forma como as crianças se sentem bem ou mal acolhidas na escola.
- Opiniões de alunos sobre a água e as instalações sanitárias e a sua relação com a participação e resultados escolares.
- Instalações sanitárias acessíveis a deficientes em escolas de ensino regular, em particular o estudo de soluções de baixo custo encontradas por alunos, professores, pais e membros da comunidade.
- Problemas de falta de higiene alimentar nas escolas (por ex. doenças resultantes da falta de higiene na preparação ou armazenamento dos alimentos pode levar a que os alunos falem à escola ou tenham dificuldades de concentração).
- O impacto dos problemas da falta de água e de instalações sanitárias na educação dentro da comunidade (por ex. muitas crianças têm de fazer longas distâncias a pé para irem buscar água para a família, o que as deixa demasiado cansadas para participar nas aulas)
- Tornar mais eficaz a educação sanitária nas escolas e assegurar o seu acesso a todos os alunos.
- O impacto dos melhoramentos na disponibilidade da água e saneamento na educação e bem-estar das crianças – impactos positivos ou negativos, intencionais ou não intencionais.

CONCURSO

Queremos mesmo receber mais contribuições de crianças e jovens para o Boletim. Por isso estamos a fazer um concurso para o melhor contributo para o boletim de 2010.

Gostaríamos de receber desenhos, fotos, material audiovisual, artigos, cartazes, etc., que respondam à seguinte questão:

“Como é que a água, a comida e as instalações sanitárias - em casa ou na escola - afectam a vossa educação?”

O concurso está aberto a todos os alunos com menos de 21 anos. Vamos dividir os participantes em dois grupos: Até aos 10 anos e dos 11 aos 21 anos. Também dividiremos os trabalhos em “escritos “ e “não escritos”. Não é obrigatório o uso do inglês. Se concorrerem noutra língua por favor informem-nos da língua que usam para podermos disponibilizar um tradutor.

Data limite: 31 de Março de 2010

Podem enviar candidaturas por email ou por correio. Não esqueçam que devem juntar à candidatura os seguintes dados:

nome
endereço postal
email/ número de telefone
idade
nome da escola

O vencedor em cada categoria receberá um prémio do EENET. As candidaturas premiadas serão apresentadas no boletim de 2010. As restantes serão anunciadas no website do EENET.

Para apresentar um artigo ou discutir ideias para um artigo, envie Email para o EENET: info@eenet.org.uk (ou veja a morada na última página).

O vosso feedback

Esforçamo-nos sempre por melhorar o boletim. Queremos disponibilizar informação útil e ideias provocatórias, de fácil leitura e que abrangendo uma grande variedade de países e de assuntos, diferentes todos os anos. Estamos a conseguir? Precisamos do vosso *feedback* para nos ajudar a desenvolver o Boletim!

Nome (facultativo):	País:
Há quantos anos recebe o boletim do EENET?	
Quantas outras pessoas lêem, tiram cópia ou recebem cópia do vosso boletim?	
Qual é a melhor parte do boletim do EENET?	
Quais são as partes que precisam de ser melhoradas?	
Qual é o seu artigo favorito no boletim deste ano? Porquê?	
Qual foi o artigo de que gostou menos no boletim deste ano? Porquê?	
Gostaria de escrever a algum dos autores este ano? Nesse caso o que gostaria de lhe dizer ou perguntar?	
Já alguma vez escreveu a autores no passado? O que debateu com eles?	
Gostaria de escrever um artigo para o boletim? Nesse caso qual seria o assunto?	
Que temas deveria o boletim cobrir no futuro?	

Por favor envie-nos sua opinião utilizando esta ficha. Pode ser enviada em qualquer altura, não há data limite. Se quiser escrever mais pode juntar outra folha de papel ou enviar por correio electrónico. O contacto do boletim do EENET encontra-se na última página.

Os refugiados e os que procuram asilo, manifestam-se, Inglaterra

Rachel Morris

O cartaz de boas-vindas foi feito por 20 jovens, todos refugiados ou que procuram asilo, com idades entre os 11 e os 16 anos e que vivem em Manchester. Esta actividade fez parte do Projecto “Leading Edge” uma iniciativa do “Children’s Society” (Sociedade de Crianças) que tem por objectivo ajudar jovens refugiados ou que precisam de asilo, a terem prazer em frequentar a escola e a terem uma educação com sucesso.

Queríamos saber sobre estes jovens, conhecer as suas experiências educativas na Inglaterra e o que esperavam das suas escolas e dos seus colegas. Surgiram 8 princípios e foi construído um cartaz para os comunicar. Implementar estes princípios nas escolas exigirá esforços mas os jovens sentem que essas mudanças farão uma enorme diferença nas suas vidas e na sua educação.

O cartaz de boas-vindas fornece às escolas de Manchester uma ferramenta que permite criar um ambiente mais inclusivo e mais receptivo para todos os estudantes.

A Rachel trabalha no projecto “Safe in the City” (Em Segurança na Cidade), que é um projecto para jovens em Manchester. Este projecto destina-se a jovens em risco, nas ruas, jovens que se encontram sós e que necessitam de asilo, jovens refugiados ou ainda jovens em risco de exploração sexual.

**Contacto: Safe in the City.
The Children’s Society, 166 Plymouth Grove, Longsight
Manchester M 13 OAF, UK
rnr@childsoc.org.uk
wwwchildrenssociety.org.uk**

Entrevista

Implementar uma rede no Médio Oriente

Nos últimos anos o trabalho do EENET tem vindo a ser apoiado por uma pequena equipa de voluntários. Um desses voluntários é Maha Khochen do Líbano. Após ter completado um Mestrado em Educação Inclusiva e Estudos sobre Deficiência, no Instituto de Educação em Londres, Maha concorreu a um internato no EENET em Manchester. Nesta entrevista ela explica porque escolheu ser voluntária no EENET e descreve o trabalho que está a desenvolver.



Como e quando descobriu o EENET?

Em 2005, quando ainda vivia no Líbano, estava um dia à procura de materiais para a educação inclusiva, na Internet, e encontrei o site do EENET. Estava a tentar arranjar materiais gratuitos e disponíveis para leitura imediata. Eu queria aprender mais sobre práticas inclusivas e o EENET era interessante e de fácil acesso.

Quais foram as suas primeiras impressões sobre a partilha de informação no EENET?

Foi óbvio que o EENET iria ser de grande utilidade para todos os que não têm acesso a bibliotecas ou outras fontes de recursos sobre educação inclusiva. É muitas vezes difícil encontrar materiais quando se vive em países como o Líbano. A leitura constitui uma importante fonte de conhecimento. Os materiais do EENET foram muito úteis para os meus estudos. Contudo encontrei poucos materiais acerca do Médio Oriente o que enfatiza a necessidade de partilhar mais informações sobre práticas inclusivas nessa região.

Porque decidiu ser voluntária do EENET?

Eu estudei Educação Inclusiva para o meu Mestrado, portanto o trabalho do EENET tem muito interesse para mim. Atraíu-me o facto de o EENET apoiar o trabalho regional em rede. O voluntariado ofereceu -me uma oportunidade para eu participar na rede para o Médio Oriente e Norte de África e de participar noutras iniciativas na região arábica. Ajudar a construir uma rede na nossa região é uma forma de utilizar a experiência adquirida enquanto fui estudante

Que trabalho está a desenvolver no seu internato no EENET?

Uma vez que tenho uma deficiência visual, estou a ajudar a melhorar a acessibilidade visual da partilha global de informação. Estou a pedir aos leitores com deficiência visual que dêem a sua opinião sobre os materiais em Braille e em áudio disponíveis no EENET, de forma a melhorar o serviço que lhes fornecemos. Estou também a fazer aconselhamento para tornar a rede mais acessível a todos os

utilizadores, por exemplo assegurando que a rede funciona bem com leitores de ecrã e a planear oferecer mais material áudio. Estou ainda a apoiar a implementação de uma rede para os países de língua árabe no Médio Oriente e Norte de África, com um membro da direcção internacional do EENET, Salma Kahili. Salma encontra-se na Palestina e tem muitos anos de prática em ensino integrado. O meu trabalho consiste em ajudar a construir uma rede para os falantes de língua árabe, que disponibilize materiais sobre práticas de inclusão que estimulem o debate sobre educação inclusiva na região. Eu trabalho a partir de Manchester onde o coordenador do EENET está a apoiar o nosso trabalho no Médio Oriente. Esperamos incluir mais pessoas e começar a construir uma rede forte. A nossa rede faz parte da família EENET de redes regionais em todo o mundo. Estaremos ligados e iremos aprender com outras regiões.

Qual é a sua perspectiva para a rede do Médio Oriente?

Eu espero conseguir envolver muita gente, para que possamos aprender mais sobre pessoas que trabalham nesta área e encorajar as pessoas a partilharem as suas experiências. Partilhar informação é vital. Quem trabalha na inclusão precisa de partilhar o que aprendeu porque senão continuarão a surgir os mesmos problemas e estamos sempre a reinventar a roda.

Porque é tão importante para si ajudar a desenvolver uma rede sobre inclusão no Médio Oriente?

É importante por duas razões: por causa das aquisições feitas nos meus estudos sobre educação inclusiva e porque existe uma real necessidade na região de mais gente que trabalhe para a inclusão e que melhore as suas práticas. Muitas pessoas necessitam de aconselhamento e apoio. Tendo adquirido alguns conhecimentos sobre educação inclusiva através de estudos e trabalho realizado no Reino Unido durante três anos estou empenhada em dedicar o meu tempo ao apoio de outras pessoas que necessitam de informação. O desenvolvimento da educação inclusiva na minha região ainda se encontra numa fase pouco adiantada, é portanto a altura indicada para desenvolver esta rede.

Que mensagem gostaria de deixar aos frequentadores do EENET na região do Médio Oriente?

Eu gostava de encorajar os participantes a partilhar as suas experiências quer sejam boas ou más. Ser aberto, partilhar o seu conhecimento com os outros. Participem nos nossos debates, nós queremos saber o que pensam sobre a educação inclusiva no Médio Oriente e na África do Norte. Nós queremos debater conceitos importantes e questões de linguagem. E queremos a vossa opinião sobre como desenvolver uma rede regional que realmente responda às necessidades dos participantes no terreno. Nós vamos criar um boletim para facilitar a partilha de informação entre os países de língua árabe. Mandem-nos os vossos trabalhos. Nós iremos analisar, editar e esperamos também publicar os vossos artigos e o boletim irá circular na região.

Para contactar Maha: Email: mahakhochen@eenet.org.uk ou envie correspondência para o endereço postal do EENET.

Várias redes de informação regionais e nacionais têm sido inspiradas na abordagem que o EENET faz da partilha e debate sobre inclusão e experiências educativas. Todas as redes são geridas por voluntários e procuram mais gente para participar das suas actividades.

Notícias Regionais

EENET Zâmbia

O EENET na Zâmbia deu início a um grupo de discussão por e-mail. Este grupo tem por objectivo promover o diálogo sobre educação inclusiva, pôr em evidência as dificuldades enfrentadas pelas comunidades zambianas no campo da educação e ajudar a encontrar soluções locais. O grupo está aberto a quem quer que se interesse em contribuir para o desenvolvimento da educação inclusiva na Zâmbia. Para aderir a este grupo, envie um Email para: [simuifran cis@yahoo.com](mailto:simui francis@yahoo.com) ou Francis.simui@unza.zm

EENET em língua francesa

Foi também criado um grupo de discussão por e-mail em língua francesa com a ajuda de uma das voluntárias do EENET. Para aderir a este grupo envie um Email para: EENET_langue_francaise_subscribe@yahoogroups.fr
Se quiser mais informação sobre este grupo, é favor contactar com Olívia Van den Bergen em olivia.eenet@yahoo.co.uk

EENET África Oriental

A equipa coordenadora desta rede regional está presentemente a elaborar o primeiro boletim da rede. Se quiser contribuir com um pequeno artigo sobre as suas experiências de educação inclusiva na África Oriental ou discutir ideias para um artigo, envie um Email para: eenet_eastern_africa_subscribe@yahoogroups.co.uk

EENET Ásia

Os boletins do EENET na Ásia cobrem uma vasta gama de assuntos sobre educação inclusiva e amiga da criança em toda a região Central, Sul e Sudeste da Ásia. O grupo editor procura artigos de países que ainda não tenham participado, como a Coreia (Sul e Norte), as ilhas do Pacífico, Singapura, Taiwan e Turquemenistão. Têm também interesse em receber mais artigos de professores, pais, alunos e de outras pessoas que trabalhem em educação a nível de escolas públicas.

Se quiser receber o boletim regional da Ásia ou contribuir com um artigo, escreva para:

EENET Asia
Jalan Panglima Polim X No.9
Bebayoran Baru
Jakarta Selatan 12160
Indonesia
Email: asia@eenet.org.uk

Publicações Úteis

A Training Module for Accelerated Learning

Save the Children, 2008

Este guia apresenta uma curta introdução aos princípios e práticas da aprendizagem acelerada que podem ser utilizados na sala de aula em ambientes saídos de conflitos armados.

Disponível do EENET no formato PDF. *

Children who have Disability in Early Childhood Care and Development Centres. A resource book for teachers

Save the Children in Sri Lanka, 2006

Este livro prático procura dar aos professores conhecimentos, capacidades e atitudes para os preparar para a inclusão de crianças com deficiência nos seus centros ECCD (Jardins de Infância). Relata as experiências dos centros ECCD do Sri Lanka que já praticam a inclusão de crianças com deficiência.

Disponível no EENET em formato PDF*

Education in Emergencies: Including Everyone. INEE pocket guide to inclusive education

Inter-Agency Network for Education in Emergencies, 2009

Este guia de referência rápida é útil para quem trabalhe para proporcionar, gerir ou apoiar serviços educativos em situações de emergência – embora também seja útil para leitores que não estejam a trabalhar em situações de emergência. Ele define princípios para uma abordagem inclusiva da educação em emergências e proporciona orientações para o planeamento, desenvolvimento e monitorização.

Disponível do EENET em formato impresso e PDF.*

Inclusion Rwanda

Handicap International, 2008

Este pequeno filme analisa os desafios com que os alunos com deficiência e os profissionais de educação se debatem actualmente no Ruanda. São partilhadas experiências com 8 profissionais de educação do RU que fazem parte do “Inclusion Rwanda”, um evento organizado pelo “Handicap International” (HI) para incentivar abordagens transculturais à educação inclusiva. A actividade do HI no Ruanda centra-se no incentivo ao trabalho conjunto das escolas regulares e escolas especiais de forma a criarem um sistema educativo inclusivo.

Formato DVD, 22 minutos.

Disponível no EENET.

Lessons Learnt for the Inclusive Education of Disabled Children in Cambodia

Handicap International, 2009

Este documento divulga os ensinamentos do trabalho sobre educação inclusiva do HI. Identifica estratégias que tenham ajudado a aumentar a participação das crianças com deficiência na escola, incluindo as intervenções ao nível individual, comunitário e sistema educativo nacional.

Disponível em CD no EENET.

Promoting Social Inclusion and Respect for Diversity in the Early Years

Bernard van Leer Foundation

Esta edição do Early Childhood Matters (nº.108, Junho 2008) trata de questões desde os pais imigrantes a comunidades indígenas e compreende artigos da Albânia, Israel, Nepal e Irlanda do Norte.

Disponível online em: www.bernardvanleer.org

Steps Towards Learning: A guide to overcoming language barriers in children's education

Save the Children, 2009

Muitas crianças de todo o mundo têm de fazer aprendizagens numa língua que não compreendem, o que afecta o seu desempenho escolar. Este guia proporciona provas evidentes, argumentos e etapas práticas para ajudar a evitar que a barreira da língua não impeça os alunos de aprender. É aconselhável para quem esteja envolvido na educação de crianças em que a língua materna não seja utilizada na escola.

Disponível no EENET em formato impresso e PDF. *

Young Voices: Young people's views of inclusive education

Esta brochura (referida no boletim de 2008) está agora disponível em Kiswahili (formato impresso e PDF) Francês (formato <PDF) e em Braille Inglês. O filme que a acompanha está agora disponível no formato VHS bem como no formato DVD original.

Disponível no EENET. *

- Estes itens estarão também disponíveis no novo Website a ser relançado mais tarde neste ano.
-

Por favor avise-nos sobre publicações que tenha produzido ou que queira recomendar aos outros leitores do EENET.

Educational Support and Inclusion
School of Education
The University of Manchester
Oxford Road, Manchester M13 9PL, UK
Tel: +44 (0)161 275 3711
Fax: +44 (0)161 275 3548
Mobile/SMS: +44 (0)7929 326 564
Email: info@eenet.org.uk
Web: www.eenet.org.uk