



Enabling Education

Número 14 – Setembro 2010



**Secção especial
sobre a água,
recursos
sanitários e
higiene nas
escolas**



www.eenet.org.uk



E@NET
Enabling Education Network

Índice

Notícias do EENET	2
Homenagem ao Dr. Joseph Kisanji (1945-2010)	4
Enabling gifted children to reach their potential in Uganda	6
Utilização de métodos inclusivos para ensinar educação inclusiva em Moçambique	9
Desenvolver a qualidade da educação pré-escolar: Utilização do Índice para a Inclusão na Alemanha	13
Água, saneamento, higiene (ASH) e educação inclusiva	15
A voz das crianças: o ASH e o processo de aprendizagem na Etiópia	20
Melhorar a água potável em escolas da Etiópia do Sul	22
Envolvimento da comunidade em projectos de água nas escolas: Experiência na Serra Leoa depois do conflito	25
Consciencialização sobre a importância da higiene: Melhorar a frequência e a participação escolar	29
Inclusão de crianças com deficiência num melhor saneamento escolar, Bangladesh	32
Água, salubridade, higiene (ASH) e educação inclusiva: resultados do concurso	34
A história de Phoebe	36
Inserindo o tema da Igualdade na Deficiência no Currículo Nacional, em Inglaterra	38
Uma estratégia global relativa à educação para todos em Kibera, Quênia	40
Possibilitando jovens surdos de Nairobi, vivendo em bairros degradados e na rua, vivendo na rua, em de Nairobi, a ter acesso à educação	43
Incluindo crianças surdas: uma abordagem baseada-na-criança em Bushenyi, no Uganda	47
Possibilitar a refugiados de permanência prolongada o acesso ao ensino secundário na Tailândia: Uma abordagem ao ensino à distância	51
A entrevista EENET	53
Publicações Úteis	55

Editores: Ingrid Lewis e Susie Miles

Tradução do inglês por Ana Maria Bénard, José Vaz Pinto, Dinah Mendonça e Ana Maria Cachado

Notícias do EENET

Sucesso do Website

O novo website do EENET tem sido muito concorrido, com cerca de um quarto de milhão de visitantes nos primeiros seis meses de 2010. Os documentos mais populares foram:

- Índice para inclusão (versões em Inglês e Alemão)
- Educação Inclusiva: Onde há poucos recursos (versões em Bahasa Indonésia e Inglês)
- Ultrapassando as Dificuldades de Acesso aos Recursos: O desafio de desenvolver a educação inclusiva em áreas rurais
- Os pontos de vista dos jovens sobre o casamento precoce e a educação, norte da Nigéria
- Educação Inclusiva: Uma nova abordagem para alargar a educação das crianças com necessidades da Ásia do Sul.

Quais são os seus documentos favoritos do website? Mande-nos uma lista dos seus “cinco mais favoritos” (documentos) e nós publicaremos as vossas recomendações na nossa página.

O Congresso Internacional sobre Educação de Surdos (CIES) Julho de 2010

O EENET procura criar condições para que os profissionais do Sul participem activamente nas conferências regionais e internacionais de educação. Queremos que estes profissionais falem por eles próprios, não sendo apenas representados pelos académicos do Norte ou ONG. Susie Miles do EENET e técnicos do Kentalis International (Holanda), e o CBM (Alemanha e Reino Unido) colaboraram no sentido de assegurar que 28 professores e técnicos de fonoaudiologia de 16 países do Sul

pudessem participar no CIES de Vancouver no Canadá. Esta colaboração garantiu o financiamento para a sua participação além de permitir realizar um evento pré-congresso de três dias. Os participantes puderam conhecer-se, realizar uma visita de estudo aos serviços para pessoas surdas, e praticarem as suas capacidades para se apresentarem. Na conferência principal, em três simpósios e em outras apresentações diversas feitas por participantes do SUL foram apresentados os desafios e os pontos fortes dos seus países.

EENET CIC

A actividade de consultadoria do EENET (EENET CIC) vai ganhando cada vez mais força. Desde o seu lançamento em Janeiro os nossos consultores desenvolveram trabalho na Arménia, Etiópia, Libéria, Serra Leoa, África do Sul e Tibete, bem como trabalho na sede relacionado com o Bangladesh, Ruanda e Sri Lanka. Foram feitas avaliações, análises de situação, formação, ajuda, investigação, textos e muito mais! A consultadoria do EENET CIC proporcionam um serviço de elevada qualidade para as ONG a trabalhar na educação inclusiva (com especial incidência na participação das partes interessadas e sustentabilidade), e constituindo uma fonte de rendimento para o EENET de forma a podermos manter o website e publicar este boletim anual. Para saber mais acerca do EENET CIC, contacte pelo Email: consultancy@eenet.org.uk.

O EENET agradece ao “Norwegian Association of Disabled” (NAD) a ajuda para financiar a produção deste boletim.

Homenagem ao Dr. Joseph Kisanji (1945-2010)

Infelizmente Joseph Kisanji – que teve um papel importante no desenvolvimento do EENET – faleceu no princípio de 2010. O nome de Joseph será reconhecido por muitos dos nossos leitores, já que ele escreveu o editorial do boletim do EENET de 2009. Aqui, dois dos fundadores do EENET (Susie Miles e Mel Ainscow) partilham algumas das suas reflexões sobre as contribuições de Joseph para a educação, para o EENET e para as suas próprias vidas.

O Joseph, um intelectual nato, era profundamente orgulhoso da sua ascendência tanzaniana. Vivenciou ambas as formas de educação colonial e indígena, e foi influenciado pelo primeiro presidente da Tanzânia, Julius Nyerere, que investiu fortemente na educação. Joseph ficou deficiente visual devido a uma doença de infância, e por isso tinha uma avaliação pessoal do significado de ser incluído na sua escola local.

Durante largos anos, o Joseph liderou o programa de educação especial da UNESCO para a África oriental e do sul, seguindo a sua carreira como professor de crianças surdas e como professor universitário em Dar es Salaam. Trabalhou durante sete anos na “School of Education” na Universidade de Manchester, onde se doutorou e escreveu muitos dos seus artigos mais relevantes. “Os Fundamentos Históricos e Teóricos da Educação Inclusiva” continua a ser um dos documentos mais “descarregados” do website do EENET. Enquanto esteve em Manchester ele desempenhou um papel fundamental nos primeiros passos do EENET. O Joseph Kisanji tem uma produção escrita extensa sobre a importância da educação tradicional na concepção Ocidental de inclusão. Ele sugere que a educação tradicional das comunidades rurais “intactas” da África Subsariana se caracteriza por conter elementos de inclusividade. Isto compreende a oferta de um “currículo” significativo e elaborado localmente e a

formação dos jovens para se tornarem cidadãos responsáveis nas suas estruturas comunitárias interdependentes. Ele salientou o facto de as mais recentes tentativas de formalizar o processo de inclusão, pondo a ênfase nas necessidades educativas especiais, terem muitas vezes redundado em fracasso.

“Muitas vezes, os decisores políticos e os tecnocratas são mais influenciados pelas linhas de orientação globais, que pelo conhecimento indígena” Kisanji e Saanane, 2009)¹

O Joseph fez significativas contribuições para o conhecimento nas áreas da reabilitação de base comunitária, educação tradicional, compreensão dos provérbios e tradições orais Africanas, e na crítica às noções Ocidentais de inclusão e os quadros globais que as sustentam. Ele também deixou uma contribuição marcante na filosofia do EENET. As suas ideias sobre como abordar o equilíbrio entre o poder das culturas orais e letradas continua a influenciar o modo como o EENET funciona. Sentimos imenso a sua falta!

Susie Miles

¹ Kisanji, J and Saanane, CB, (2009) ‘Responding to Marginalization and Exclusion in Education in Tanzania’, Capítulo elaborado para o Research Forum, Institute for Inclusive Education, State University of Arizona.

Eu tenho recordações muito vivas de Joseph Kisanji. Conhecemo-nos em 1989, em Nairobi, onde ele ajudava na organização da primeira sessão de trabalho piloto para o projecto da UNESCO de formação de professores “Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula”. Lembro o seu sentido de humor e entusiasmo – e de que ele conhecia os melhores lugares para comer, beber e dançar!

Quando o Joseph e eu nos tornamos colegas na Universidade de Manchester, eu cresci apreciando a sua inteligência aguçada e o seu estilo reflexivo de trabalho. Os seus escritos, como refere a Susie acima, eram particularmente perturbadores para uma mente ocidental como a minha. Quando o EENET arrancou, o Joseph desafiava-nos constantemente no sentido de garantir que a voz dos povos do Sul fosse

realmente prevalecente nas conversações e debates que o EENET proporcionava e partilhava.

Depois de o Joseph deixar Manchester, tive o privilégio de trabalhar com ele em projectos na Tanzânia e Zâmbia. Nestes contextos o seu entusiasmo para proporcionar oportunidades educativas para todas as crianças era uma fonte inesgotável de inspiração.

Assim, como muitos outros apoiantes do EENET, eu irei recordar o Joseph como um grande amigo e colega.

Mel Ainscow

Poderá encontrar muitos dos artigos de Joseph no website do EENET. Use este endereço: www.eenet.org.uk/resources/#author e depois prima em ‘Kisanji’ na lista de autores.

Possibilitar que as crianças sobredotadas atinjam o seu máximo potencial no Uganda

Jane Antonia Ichapo

As crianças sobredotadas ou talentosas são aquelas que estão noutra patamar e acima do nível dos alunos “da média”. Muitas vezes eles necessitam de apoio e atenção individualizada. Muitos professores ainda pensam que a educação inclusiva significa proporcionar apoio às necessidades individuais relacionadas com a deficiência, doenças crónicas ou outras incapacidades. Pouco é ensinado sobre as crianças sobredotadas; geralmente elas não são tomadas em conta na escola e em casa. Este artigo dedica a sua atenção às crianças sobredotadas no Uganda e centra-se sobre a forma como se pode garantir que elas não sejam excluídas das classes regulares.

Muitos professores entendem que as crianças sobredotadas não necessitam de atenção especial e acabam por lhe distribuir tarefas bastante abaixo das suas capacidades. Estas crianças são geralmente incompreendidas, consideradas rebeldes, desobedientes e perturbadoras, quando de facto procuram aliviar o seu aborrecimento, expressar-se, saciar a sua curiosidade e exercitar sua criatividade. Tornam-se frustradas e emocionalmente stressadas, perdem o interesse pela aprendizagem e, eventualmente, abandonam a escola – o seu potencial permanece desconhecido e não utilizado nas suas comunidades. Deste modo, os professores necessitam de se tornar mais sensíveis em relação aos alunos sobredotados quando planeiam as suas metodologias de ensino e diferenciam os seus materiais de aprendizagem, e assim desenvolver ambientes de aprendizagem sugestivos para **todos** os alunos.

A história de Okoden

“Ele era o mais activo, uma fonte sem fim de perguntas e energia”

É deste modo que Jacinta, a mãe de Okoden, se refere ao filho. Okoden é o

quarto dum conjunto de seis crianças. O seu pai alcunhou-o de “Obebera”, que significa ávido para tudo. Decorrido metade do tempo do ensino primário, ele começou a apresentar sinais de isolamento e a sua frequência escolar tornou-se irregular. Ele diria: “Não vou à escola hoje” e “Por vezes gosto da escola, outras vezes não. Ficar em casa é bom e eu faço muitas coisas de que gosto.” As suas notas variaram sempre do bom ao abaixo da média.

No meio do sexto ano Okoden recusou completamente ir à escola. “Os nossos intentos para o convencer foram infrutíferos. Contudo, ele vai bem. Ele é o maioral da nossa casa, sem ele cá seria um caos” disse Jacinta.

A minha própria experiência – a história de Otingole

Como professor a história de Okoden faz-me levantar a questão:

“O que é que a escola e o professor não proporcionaram ao Okoden? O professor tentou identificar e compreender as suas necessidades? O Okoden

foi ajudado a avaliar a importância da vida escolar?

O meu primeiro trabalho como professora foi numa região pouco desenvolvida; os seus habitantes tinham níveis escolares baixos. Eu ensinava uma turma de quinto ano e conheci o Otingole, um aluno de 12 anos. Ele dava nas vistas na escola. Ele brigou com rapazes mais velhos e havia uma decisão para o transferir para uma casa de correcção. Em todos os anos ele era o do fim da turma e era advertido para o facto de ter de repetir o ano, mas acabava por passar para o nível seguinte.

Comecei a estabelecer uma relação com Otingole. O director e os outros professores interrogavam-se como eu conseguia obter o seu respeito e obediência. Nem mesmo os pais conseguiam isto. Na sala de aula procurei sempre reconhecer e elogiar as mais pequenas melhorias de Otingole, mesmo quando não eram tão boas como as dos outros alunos. Recordo quando o ajudei a recitar um poema que eu tinha escrito sobre o valor da educação. Quando ele

fez a apresentação deste poema no Dia dos Pais, ele parecia uma estrela! Sob minha orientação ele tornou-se um perfeito responsável da biblioteca. Era um tempo mágico para ele e no final do quinto ano Otingole ultrapassou 10 colegas nos exames do fim do ano. O sexto ano foi um ano de trabalho duro para ele. Eu foi transferida para outra escola, mas mais tarde soube que ele teve sucesso no seu percurso escolar e veio a tornar-se ele próprio num professor competente. Mais tarde Otingole foi tragicamente morto durante as actividades rebeldes ocorridas no norte do país.

Como ajudar as crianças sobredotadas e talentosas

Os professores recebem raramente formação para ensinar crianças sobredotadas. Contudo estas crianças necessitam de ser ensinadas por

professores que as compreendam, dando-lhes tarefas adequadas, e estimulando e alargando a sua capacidade intelectual.



Crianças trabalhando em conjunto

Tendo por base a minha experiência, eu tenho as seguintes recomendações a fazer aos professores:

- Não ensine para o aluno “médio”: todas as crianças podem aprender e cada uma delas tem as suas características e necessidades “especiais”.
- Elabore planos de aula com diferentes tipos de actividade (“aprendizagem diferenciada”), apresentadas numa ordem lógica para cada tipo de aluno.
- Utilize abordagens interactivas. As questões abertas ajudam as crianças a pensar de forma crítica, criativa e lateral (diferente do padrão habitual); as crianças sobredotadas podem sempre ter a possibilidade de discutir algo mais elaborado.
- Respeite os seus alunos e seja um modelo para eles; isto pode estimular o seu desejo por uma aprendizagem ao longo da vida.
- Estimule a aprendizagem para além do espaço da sala de aula, por exemplo, clubes escolares, desportos,

música e dança, ou clubes de ciência. Escute e ajude as crianças sobredotadas a expressar os seus interesses e talentos e ajude-os a adquirir o seu pleno potencial.

- Associe a aprendizagem à vida do dia-a-dia das crianças; parta daquilo que elas já sabem, para que elas percebam a importância da educação e do frequentar a escola.
- Promova a interacção social e a aprendizagem entre colegas na sala de aula para que as crianças aprendam a trabalhar em grupo e a depender uns dos outros. Isso ajuda a combater a discriminação em sala de aula e promover a partilha de experiências, ideias, problemas, etc. Por vezes as crianças sobredotadas podem ajudar os professores a ajudar outras crianças, mas é importante que todas as crianças se ajudem umas às outras e que os professores reconheçam as potencialidades de cada uma.

**Jane Antonia Ichapo é professora-tutora em St. Mary’s Primary Teacher College, Bukedea, Uganda. Contacte Jane em:
St. Mary’s Primary Teachers’ College,
P.O. Box 690
Mbale
Uganda
Email: ichjania@yahoo.com**

Utilização de métodos inclusivos para ensinar educação inclusiva em Moçambique

Diane Mills e Joana Carolina Jaime

Neste artigo, Diane, uma formadora de professores, e Joana, uma professora em formação, apresentam os seus pontos de vista sobre um curso concebido para ajudar os professores a aprender o que é a educação inclusiva experimentando eles próprios a situação de inclusão.

História de Diana

Foi-me proporcionado um lugar de voluntariado em Maxixe, na Província Moçambicana de Inhambane, para desenvolver um programa piloto sobre Educação Inclusiva na Universidade de Pedagogia local. A educação inclusiva era uma coisa nova na universidade, e a língua portuguesa também era numa novidade para mim. Assim, a forma mais fácil e eficiente de desenvolver o trabalho era monitorar o curso com o Departamento de Inglês.

Enviei os professores de Inglês no processo de planeamento e escolhemos os alunos do segundo ano: inscreveram-se 40 no curso, mas decidimos começar com um número mais pequeno de 15. Os alunos foram escolhidos mais pela sua atitude e empenho e não pelo seu progresso académico. Todas as quatro mulheres que se inscreveram foram escolhidas, uma vez que há poucas a estudar para professoras e muitas abandonam antes de completar os estudos.

O curso decorreu durante um período, duas tardes por semana, num total de 24 horas do horário da turma.

Conteúdo do curso

- Importância da educação inclusiva e os direitos da criança

- Sensibilização para a deficiência: noção geral das diferentes deficiências e prevenção das incapacidades
- Crianças com incapacidade visual e auditiva
- Detecção e intervenção precoce
- Sensibilização da comunidade
- O apoio em rede – “trabalhar em grupo”
- Educação centrada na criança – incluir planos educativos individuais
- Estratégias práticas de ensino
- Gestão de sala de aula
- Avaliação do curso

Metodologia de ensino

Não é possível ensinar inclusão recorrendo a métodos não inclusivos. Toda a gente aprende melhor fazendo e vendo a educação inclusiva a funcionar efectivamente, do que se centrar na teoria.

As nossas sessões tinham montes de discussão - quando os alunos perceberam que todos poderíamos ouvir as ideias uns dos outros tornaram-se muito mais confiantes.

A maioria dos alunos são oriundos de pequenas aldeias, por isso tivemos em atenção as suas comunidades. Estimulei-os a falar dos seus contextos locais e das crianças que não frequentavam a escola, por exemplo, as crianças deficientes que não faziam nada todo o dia e eram

ignoradas porque toda a gente supunha que elas eram incapazes de fazer algo. Discutimos as atitudes negativas e como nós, como professores, podemos fazer mudanças significativas nas nossas comunidades. Quando falámos sobre redes de apoio os alunos ficaram entusiasmados e cheios de ideias – eles imediatamente identificavam quem podia ser implicado e, assim, com quem falar primeiro nas suas escolas e comunidades.

A maioria das tarefas do curso eram realizadas em grupos ou a pares. Depois de os alunos se sentirem mais confiantes, eu motivei-os a trazer ideias para actividades lectivas, materiais a utilizar, e ainda jogos e actividades para “quebrar o gelo”. No final de cada sessão dedicámos algum tempo à avaliação: O que é que gostaram? O que é que aprenderam? Os alunos perceberam que as crianças que ensinam podem também aprender e divertir-se ao mesmo tempo!

A ideia de utilizar recursos elementares foi uma novidade para os alunos. Demonstrei que se pode utilizar os mesmos auxiliares de ensino para toda uma turma, mesmo que se esteja a pensar em um ou dois alunos para quem

foram pensados (por exemplo, letras grandes para algumas crianças, etc.). Não tinha orçamento (e dinheiro) para o curso e por isso raramente deitei algo fora. Utilizei embalagens de comida, latas, tampas de garrafa, revistas, corda, qualquer coisa que eu pensasse que os alunos também poderiam encontrar em suas casas e comunidades para poderem construir recursos interessantes de ensino. Os alunos tornaram-se bastante criativos utilizando as suas próprias ideias.

Ao longo do curso realizámos “desempenho de papéis” cantámos, jogámos, e outras actividades dentro e fora da escola. Uma das sessões mais agradáveis era o “problema da noite” em que os grupos circulavam pela sala de aula para realizarem diferentes tarefas: construção de frases, construção de palavras, perguntas e respostas, e associação palavra a imagem. Todos os alunos participavam em tudo – ainda que eles tivessem diferentes capacidades para cada tarefa. Eu reforcei a ideia da importância em utilizar bastante tempo no planeamento das lições para assegurar a sua boa organização, interesse e gozo para as suas aulas.



Alunos do curso de educação inclusiva

A história de Joana

“Escolhi a Joana para fazer o curso porque ela estava muito interessada na educação inclusiva. Ela estava motivada em alargar as capacidades de ensino mas tinha de fortalecer a sua confiança. Também necessitava de melhorar o seu Inglês.”
(Diane)

Fiquei tão contente de ter sido escolhida para este curso. Eu não fazia ideia o que era a educação inclusiva. Pensava simplesmente que era algo acerca de diferentes métodos de ensino – que me iria ensinar competências diversas. Nem tinha alguma vez pensado na possibilidade das crianças com deficiência irem à escola, quanto mais termos uma aluna deficiente aqui na universidade.

Irei sempre lembrar uma sessão no início do curso – deram-nos uma fotografia de uma menina numa cadeira de rodas e um rapazinho estava a dizer-lhe, “Tu és deficiente (disabled)?” A rapariga respondia-lhe, “Não, eu sou a Isabel”. A Diana deu-nos uma cópia da fotografia e disse-nos para pensarmos na mensagem – iríamos discuti-la na sessão seguinte. Ela fez-me ver que nós temos de olhar a pessoa e *não* a deficiência. Antes do curso, se via uma pessoa cega com quem queria falar, eu diria “Hey crego”, que significa “Hei cego”- agora sei que isto está errado e eu tenho de ver a pessoa e nunca a sua deficiência.

Gostei de todas as partes do curso. Embora alguns dos outros possam falar melhor Inglês do que eu, eu estive sempre envolvida nas aulas. Nós todos ouvíamos as ideias uns dos outros e todos eles me ouviram. Penso que o meu Inglês está melhor agora depois do curso. As aulas eram diferentes, fizemos coisas diferentes e trouxemos as nossas ideias para as aulas e pusemo-las à prova. Penso que a principal parte do curso deveria ser sobre os métodos de ensino. Gostei desta parte e aprendi bastante, mas também abordamos

bastante a comunidade e como podemos ajudar a mudar as atitudes das pessoas. Uma das nossas três principais tarefas era planear uma actividade ou evento comunitário para chegar a cada um e falar-lhe sobre a educação inclusiva. Os colegas centraram-se na igreja, no grupo de jovens ou nas suas escolas. O evento tinha de ser apelativo, agradável e tínhamos de certificar-nos de que toda a gente tinha conhecimento dele de modo a poderem estar presentes. O meu plano dirigia-se a algo na Universidade para fazer chegar a todos os alunos e professores o tema da inclusão.

Toda a gente do curso falou na aula acerca das nossas diferentes atitudes e a nossa mudança de comportamento. A turma era bastante aberta e nós podíamos discutir o modo como as coisas são nas nossas comunidades; os modos como as crianças são escondidas, etc. Falámos sobre coisas que podemos fazer nas nossas comunidades para mudar as coisas – abrir os olhos às pessoas – de modo a que elas possam ajudar com a educação inclusiva. Todos nós sabemos como é importante envolver as comunidades.

Ao ensinar eu agora sinto que estará tudo OK se tiver uma criança deficiente na minha aula – serei capaz de as ensinar da mesma forma que as outras crianças. Penso que agora tenho a confiança necessária para levar por diante a minha actividade na Universidade – falar a todos acerca da inclusão. Serei capaz de dizer aos meus amigos e a outras pessoas minhas vizinhas - especialmente as que trabalham na clínica. Penso que será difícil abordar os outros professores da

minha escola – talvez não me queiram escutar porque eu ainda sou nova e ainda aluna e eles já estão no ensino há longo tempo.

Sensivelmente a meio do curso tivemos uma grande conferência na Universidade

sobre educação inclusiva. Eu ajudei na sua organização e presenciei todas as sessões. Se tivermos nova conferência no próximo ano, estarei pronta a apresentar uma comunicação para falar sobre tudo o que aprendi no curso.

Diane era Conselheira em Educação Inclusiva como voluntária do VSO, desde 2003 a 2010, primeiro na Namíbia e depois em Moçambique. Ela está agora na Namíbia a gerir o “Namibian Children’s Community Vision” (NCCV): www.nccv.org.co.uk.

Joana está no segundo ano de formação para professora na UP Sagrada Família em Maxixe. O seu contacto é: Universidade Pedagógica Sagrada Família ‘UniSaF’, Maxixe, Província de Inhambane, Moçambique.

Desenvolver a qualidade da educação pré-escolar: Utilização do Índice para a Inclusão na Alemanha.

Andrea Platte

O sistema educativo alemão tem tido um desempenho fraco nos testes internacionais de aprendizagem dos alunos. Tem sido também criticado pela discriminação dos alunos das classes sociais menos favorecidas e famílias de imigrantes e crianças com deficiência. Uma área de intervenção para melhorar a educação é o desenvolvimento da educação pré-escolar. Neste artigo, Andrea demonstra com o Índice para a Inclusão pode ser utilizado para incrementar a inclusão de culturas nos jardins de infância e creches.

Um recente estudo da UNICEF² colocou a Alemanha em 13º lugar entre 25 países; não atingia os padrões seguintes:

- Serviços de apoio subsidiados e regulamentados para 25% das crianças abaixo dos 3 anos de idade
- Percentagem de pobreza infantil inferior a 10%
- Um rácio mínimo de 1 para 15 técnicos de educação pré-escolar
- Cobertura quase universal de serviços essenciais de saúde infantil.

São necessárias mudanças de longo alcance para um desenvolvimento mais progressista de políticas educacionais, e para a mudança de atitudes sobre a pedagogia. Desde 2007, o *Índice para inclusão* tem sido utilizado para desenvolver culturas inclusivas em 30 locais onde estão crianças de primeira infância em Colónia e Bona e seus arredores. Isto tem sido feito em cooperação com o pessoal técnico do “City of Cologne” e a Universidade de Martin Luther de Halle/Wittenberg.

Cuidados para as crianças dos 0 aos 3 anos

É raro os pais colocarem os seus bebés e crianças pequenas em creches. Para mudar este estado de coisas será necessário desenvolver a confiança e a necessidade de cooperação entre os pais e educadores. Será necessário partilhar informação sobre o comportamento das crianças, o progresso na aprendizagem e desenvolvimento e as actividades diárias em casa e no ambiente mais restrito do bebé. O programa “Family Oriented University” da Universidade de Fulda proporciona serviço de creche aos seus alunos e pessoal docente e não docente. O horário é flexível de acordo com as necessidades individuais das crianças e seus progenitores, e a abordagem é inclusiva.

Educação, apoio e ensino para as crianças dos 3 aos 6 anos (jardim de infância)

O jardim de infância recorre ao *Índice para a Inclusão* para fortalecer a participação e o bem-estar de todas as crianças, pais e colaboradores. Eles procuram identificar e remover as barreiras, e incluir crianças com deficiência. O desenvolvimento da monitorização da qualidade visa também estabelecer uma base para uma futura auto-avaliação. Os colaboradores que

²UNICEF: The Child Care Transition – A League Table of Early Childhood education and care in the economically advanced countries of the OECD, Florence 2008.
www.unicef.ca/portal/Secure/Community/502/WCM/HELP/take_action/Advocacy/rc8.pdf

cuidam das crianças praticam a auto-reflexão recorrendo às questões e aos indicadores do *Índex para a Inclusão*, por exemplo.

Todos os educadores e crianças se observam mutuamente e ao mesmo tempo como professores e como alunos? Os educadores admitem que eles se vêm a eles próprios ao mesmo tempo como educadores e alunos. No final de cada dia, cada um relata aos restantes aquilo que aprendeu nesse dia. Os adultos apresentam “o seu progresso diário de aprendizagem” às crianças, para que elas se apercebam como tanto as crianças como os adultos aprendem uns dos outros, e que todos os “aprendentes” são iguais.

Transição do Jardim de Infância para a escola

Em 2000, uma escola primária e quatro creches/jardins-de-infância em Bona começaram um processo conjunto de desenvolvimento da qualidade utilizando por base o *Índex para a Inclusão*.

O objectivo era a assegurar uma transição compartilhada e inclusiva do Jardim de Infância para a escola primária. O pessoal envolvido pretendia fortalecer a responsabilização e participação dos pais

e assegurar que as crianças enfrentavam uma transição suave entre os dois ambientes escolares. Além disso, os educadores e professores (trabalhadores que cuidam das crianças) desde o ambiente infantil e escolar tinham uma oportunidade de partilhar o seu conhecimento. O processo estava organizado, monitorizado e pensado com base nas questões constantes no *Índex para a Inclusão*, de modo que as culturas, as estruturas e as práticas fossem consistentes nos diferentes serviços prestados.

Prof. Dr. Andrea Platte ensina no “Faculty of Applied Science of Cologne”. Supervisa também o projecto ‘Shaping Diversity: Quality Development through the Index for Inclusion’ gerido pelo “Montag Foundation for Youth and Society”. Contacto de Andrea em: Fachhochschule Köln Cologne University of Applied Science Claudiusstr. 1 50678 Köln Germany Email: andrea.platte@gmx.de www.montag-stiftungen.de

O *Índex para a Inclusão* em alemão (e em outras línguas) está disponível em: www.eenet.org.uk

Água, saneamento, higiene (ASH) e educação inclusiva

Ingrid Lewis

Porque decidimos publicar uma secção especial sobre os temas da água e do saneamento?

Desenvolvi um interesse crescente sobre o tema da água, saneamento e higiene (ASH) e como ele se relaciona com a educação inclusiva. O meu interesse começou num projecto de investigação-acção, em que o EENET estava envolvido, com escolas na Zâmbia. Levámos a efeito diversas actividades participativas baseadas em imagens com as crianças da escola. Pedimos para que fotografassem, desenhassem, localizassem num mapa ou fizessem uma dramatização sobre lugares da escola que os fizessem sentir incluídos ou excluídos, bem-vindos ou indesejados, seguros ou inseguros. Todos os grupos mencionaram de algum modo as instalações sanitárias e de água escolares! A maioria achavam-nas lugares indesejáveis e inseguros. As crianças da escola geralmente acabavam por reconhecer que para tornar as sua escola mais inclusiva para todos os alunos – meninas e meninos, novos e mais velhos, com e sem deficiência – a

água e as instalações sanitárias necessitavam de ser arranjadas e melhoradas.

As percepções e análise das crianças ajudaram as pessoas envolvidas no projecto para ir além das questões mais óbvias que os seus professores ou outros adultos tendem a ver, como o caso dos WC serem inacessíveis para utilizadores de cadeiras de rodas.

As crianças falaram-nos das questões apresentadas no diagrama da página seguinte. As questões apresentadas neste diagrama de modo nenhum cobrem todas as vertentes nas quais as instalações ASH interferem na qualidade e inclusividade da educação. O diagrama por seu lado alerta sobre a importância das questões do ASH para aqueles que procurem proporcionar uma educação de qualidade para todos. Também mostra a amplitude e profundidade de análise necessária por quem procure assegurar que as instalações ASH realmente correspondem às necessidades de todos os alunos.



Retretes na Escola Primária de Agururu, Uganda (foto tirada por aluno da escola)



Ponto de recolha de água; Escola Primária de Agururu, Uganda (foto tirada por aluno da escola)

A necessidade da maior colaboração

Recebemos menos artigos que o esperado para esta secção especial deste boletim. Aqueles que recebemos abrangem uma gama bastante inferior de temas – comparando com aqueles que os alunos identificaram (apresentados no diagrama). Sinto que isto demonstra uma clara necessidade de mais investigação e acção neste tema do “ASH e educação inclusiva”, especialmente sobre o impacto que os equipamentos ASH – em casa e na escola – tem na frequência, participação e aquisições no processo de aprendizagem.

Há um forte argumento para uma maior colaboração entre os peritos do ASH e da educação inclusiva. É necessário ajudar a juntar estas duas áreas de trabalho de forma mais eficiente:

- De forma a permitir que os projectistas e promotores de programas ASH compreendam e incorporem toda a

gama possibilidades que o ASH pode implicar nas oportunidades e progresso na aprendizagem da criança.

- Criar nos executantes da educação inclusiva a capacidade de não apenas identificar, mas também encontrar soluções adequadas e económicas para as barreiras que se deparam à inclusão que decorrem de problemas com o ASH nas escolas e na comunidade mais alargada.

Tem-se tornado um “lugar-comum” dizer que as iniciativas de desenvolvimento têm mais impacto quando há “linha de pensamento comum” entre os diferentes intervenientes. No caso do ASH e a educação inclusiva, isto poderá não ser verdade. As pessoas que trabalham em projectos ASH têm geralmente competências, experiências e perspectivas bastante diversas das envolvidas nas acções de educação inclusiva. (continua na pág. 18)

ÁGUA SANEAMENTO E HIGIENE (ASH) E EDUCAÇÃO

Falta de privacidade: especialmente aborrecido para as meninas que geralmente abandonam a escola por isso. Ver o artigo sobre menstruação e a educação das meninas no Nepal na pág. 22 do boletim de 2009 do EENET: www.eenet.org.uk/resources/eenet_newsletter/news13/pag_e16.php

Receios com a saúde:

- se os WC/retretes não são mantidas limpas e não é possível lavar adequadamente as mãos depois de ir ao WC.
- se é dado ou vendido às crianças comida sem cuidados de higiene na escola ou nos arredores.

Ver nas pág. 30 um artigo sobre um programa de lavagem das mãos na Indonésia que ajuda a sensibilizar os alunos e as famílias sobre a importância de, e métodos para, uma boa higiene. Foram usados concursos e abordagens de apoio criança a criança, para promover a limpeza.

Um exemplo da Tanzânia:

A parceria "School WASH" (em que participam o "SNV Netherlands Development Organisation, WaterAid, UNICEF and CCBRT... notou uma generalizada inadequação das instalações ASH em muitas zonas da Tanzânia... Eles identificaram a situação em oito distritos... Havia ... falta de sabão quase total e somente 10% [das escolas] tinham água suficiente para a lavagem das mãos."

Extracto de um artigo do "Comprehensive Community Based Rehabilitation in Tanzania" disponível no website do EENET em

www.eenet.org.uk/resources/docs/wash_tanzania.doc

WC, lavatórios e bebedouros inacessíveis – devido a degraus, portas estreitas, caminhos acidentados, superfícies escorregadias e planeamento inadequado dos equipamentos.



Exemplos de instalações inacessíveis

O recrutamento de bons professores pode ser dificultado se a escola não lhes pode oferecer instalações ASH adequadas no edifício escolar e na comunidade.

Procurar água para usar na escola, para os seus professores, ou suas famílias deixa as crianças cansadas e menos capazes para aprender nas aulas



Ian Kaplan

Meninas procurando o água perto da escola na Zâmbia

Crianças com fome e sede não conseguem aprender nas aulas.

Um artigo nas pág. 14-15 apresenta um programa que proporciona água limpa e potável para as crianças da escola na Etiópia e o impacto positivo que isto tem tido na sua aprendizagem. O artigo, contudo, deveria referir que algumas crianças só bebem água todo o dia porque os seus pais não têm recursos para os enviar para a escola com comida. A fome também pode causar igualmente graves barreiras a uma aprendizagem efectiva.

Shauri Saleh Bakar de Zanzibar enviou uma carta ao EENET na qual ele salienta a importância da comida se pretendemos assegurar uma educação para todos:

"A minha escola tem água e WC suficientes mas não costumamos dar comida às crianças com deficiência... (o que) afecta negativamente a educação: (Os alunos) adormecem muito nas aulas; provoca fuga da escola porque os alunos vão procurar comida em casa; e as crianças não compreendem as lições quando estão com fome.

Um artigo da Indonésia (ver pág. 30) e a carta de Shauri documentam a importância de desenvolver programas integrados que considerem as necessidades escolares da criança tanto no que se refere à nutrição como a água, de forma a assegurar a aprendizagem e a participação.

Normas rígidas sobre a utilização do WC ou instalações sanitárias podem fazer sentir nos alunos desconforto e rejeição por parte da escola

Bullying: as crianças têm geralmente medo de ir à casa de banho na escola por causa do *bullying* e do comportamento anti-social

Desigualdade de acesso: por vezes os melhores WC são restritos para utilização de uns poucos professores, enquanto centenas têm de recorrer a umas poucas casas de banho degradadas para crianças



Crianças na Zâmbia fotografaram a diferença entre as casas de banho para professores e alunos

Maus cheiros das retretes e das lixeiras distraem as crianças na sala de aula, afectando a sua concentração e aprendizagem



Lixeira escolar (Fotografia tirada pelas crianças na Zâmbia)

Instalações comunitárias deficientes para a higiene e saneamento podem provocar doença que levam a que as crianças falem à escola. Os membros da comunidade tenderão a utilizar as instalação e sujeidade adicional. As escolas terão mesmo de manter as instalações sanitárias fechadas para evitar isso. Ver o desenho da pág. 21 do Abraham de Ethiopia que mostra o ciclo da falta higiene, doenças e absentismo escolar.

Água, saneamento, higiene (ASH) e educação inclusiva (continuação da página 16)

Os dois campos de especialização e interesses raramente se juntam de forma consistente ou em duração suficiente para que qualquer de um deles compreenda as questões do outro. Não quero com isto dizer que os planejadores ou engenheiros ASH necessitem de ser especialistas em educação, ou que os funcionários e professores necessitem de aprender a desenhar e construir instalações sanitárias.

Mas os dois lados necessitam de desenvolver um maior conhecimento da existência recíproca e trabalhar em conjunto de forma mais eficiente e consistente. Necessitam de partilhar:

- Propósito
- Visão sobre de que necessitam os alunos das instalações ASH
- Uma abordagem às metodologias participativas que permita às crianças, pais, professores, etc. ser o coração de todos os esforços para promover o fornecimento de ASH de uma forma que ajude a proporcionar uma melhor qualidade de educação para todos.

Sem este nível de consciencialização, compreensão e colaboração existe o risco de que o trabalho em ASH e educação se realize em dois grupos de pessoas que não se compreendem entre si. Poderão nem relacionar nunca as suas ideias e as suas acções, e potencialmente poderão propor aos seus dirigentes uma solução desconexa e incompleta para os assuntos do ASH que constituam barreiras à aprendizagem e participação. Por não trabalharem em conjunto para criarem instalações ASH inclusivas desde o início, acabam também por ser confrontados mais tarde com a opção mais cara de ter de adaptar ou melhorar essas instalações.

A grande lacuna desta secção especial do boletim é a questão do ASH em escolas/espacos de aprendizagem, durante ou após situações de emergência. Nós tentamos encontrar alguns artigos, mas foi impossível obtê-los em tempo oportuno. Portanto, convidamos os leitores que estão a trabalhar em situações de emergência e pós-emergência para nos enviarem artigos para o nosso website ou para o próximo boletim.



*Abastecimento de água. Nyanji Primary School, Zâmbia
(fotografia tirada por um aluno)*

Apoio do "WaterAid"

O WaterAid está muito feliz ao apoiar o EENET com esta edição do boletim já que estamos muito empenhados em trabalhar para promover um bom acesso à água potável, saneamento e higiene nas escolas.

Sabemos que a saúde e a educação das crianças sofrem quando não têm acesso a água potável, saneamento e higiene. As crianças são particularmente vulneráveis às doenças diarreicas, bem como as lombrigas, doenças de pele, tracoma, febre tifóide e hepatite A. Todas estas situações afectam o seu desenvolvimento a longo prazo, e muitos dias de escola são perdidas por causa de doença. Os temas destacados neste boletim mostram como é importante proporcionar acesso a água potável, saneamento e higiene nas escolas. Eles beneficiam todos – pessoal técnico e estudantes, meninas e meninos, pessoas com e sem deficiências. O dotar a escola inclusiva de água, saneamento e de higiene sustenta uma boa educação para todos. Além disso, quando as crianças aprendem na escola as regras da boa higiene, muitas vezes transportam essas mensagens para as suas famílias para melhorar a higiene em casa.

A visão do WaterAid é a de um mundo onde todos tenham acesso à água potável, saneamento e higiene - e isso inclui as crianças. Para obter mais informações sobre o trabalho do WaterAid consulte o nosso site: www.wateraid.org

O EENET agradece ao WaterAid pela ajuda financeira para a produção da secção especial ASH deste Boletim.

A voz das crianças: o ASH e o processo de aprendizagem na Etiópia

“WASH and Children” é o nome dado ao projecto em desenvolvimento pelo “Water Aid Ethiopia”. Ele tira partido do impacto que a fala de intervenção no provimento de água, saneamento e higiene (ASH) pode ter na vida das crianças (bebés, alunos e crianças em idade escolar). A investigação centra-se sobretudo nas áreas que não têm instalações ASH. Contudo, o projecto “Water Aid” No entanto, o projecto Water Aid procura abranger outras áreas de intervenção como amostras de controlo, onde as questões de género e acessibilidade são o principal foco de atenção.

Os resultados desta investigação serão utilizados para informar os programas e as abordagens futuras do “Water Aids”. A investigação ainda não está finalizada. Mas nós queremos partilhar convosco algumas das perspectivas das crianças que têm estado envolvidas na investigação.

Uma escola sem instalações ASH

“Um dos maiores problemas com que nos debatemos na escola é a falta de água e casas de banho. Não temos uma torneira com água na escola. Geralmente trazemos de casa 5 a 10 litros de água todos os dias. Alguns de nós vivem bastante longe da escola e a região é bastante acidentada. Isto torna o trazer a água de casa bastante cansativo. A água que trazemos para a escola é usada para beber, regar as plantas e limpar as salas. Cada aluno é responsável pelo menos por uma árvore recém-plantada.

Durante o intervalo, vou depressa a casa beber água e volto para a escola. Fiquei com esta cicatriz no queixo por causa de uma grande queda quando corria de volta para a escola. Quando não posso ir a casa, fico com sede e deixo de prestar atenção às aulas para pensar em como hei-de conseguir água para beber. A minha língua e os meus lábios ficam

secos, e o engolir e estar concentrado são realmente difíceis. De qualquer modo, é imprescindível trazer água para a escola para as plantas. Se não o fizermos, seremos castigados”.

Também não existem retretes na escola: “Por causa disto, muitos alunos fazem as necessidades nas proximidades da escola o que torna o lugar muito repugnante. Isto faz-nos mal. Não é fácil para nós meninas fazer as necessidades lá fora na presença de rapazes. É embaraçoso e não nos sentimos seguras. No meu caso, quando não faço as necessidades na altura devida sinto-me desconfortável e o meu estômago faz barulhos.”

“A situação em casa também é complicada. Tenho de ir buscar água ao rio. Para não ter de esperar numa grande fila tenho de lá ir à meia-noite. ...Como estou acordada até tarde, depois sinto-me cansada e não consigo prestar atenção na aula. O caminho leva cerca de uma hora e trago 20 litros de água. Por isso, sinto muitas dores nas costas e anca Às vezes, eu quase não sinto os meus ossos da região da anca. Quando eu vou à água pelo calor, sinto-me tonta e fraca. (Kelalit G / ezgi, 9 anos de idade, 2º ano).

Uma escola com instalações ASH

"A nossa escola agora tem uma torneira de água e uma retrete. Nós podemos ir à água sempre que queremos e usar a casa de banho durante o intervalo. Agora não nos preocupamos com o transporte de água por todo aquele caminho de casa até à escola para beber e para as árvores. Nós não sentimos sede. Nós também não fazemos as necessidades fora e não estamos com medo que os rapazes nos importunem. Agora podemos concentrar-nos na nossa educação. No intervalo, que gastávamos para procurar água, podemos agora brincar. Nós também não vimos tarde para a escola nem somos, por isso, punidos pelo guarda de segurança da escola. Em geral, a existindo uma torneira com água e uma retrete, torna a nossa vida mais fácil na escola e permite-nos estudar em

vez de nos preocupar-mos com a água e para onde ir para fazer as necessidades." (Tekle Berhe, 15 anos, 5º ano).

O relatório será brevemente disponível na secção de documentos do site para a "WaterAid" na Etiópia:
<http://www.wateraid.org/ethiopia>

Contacto: Mahider Tesfu, Senior Equity and Inclusion Officer e Manyalshal Ayele, Learning and Communications Co-ordinator

WaterAid na Etiópia

PO Box 4812

Adis Abeba

Etiópia

E-mail: MahiderTesfu@wateraid.org e ManyalshalAyele@wateraid.org

Melhorar a água potável em escolas da Etiópia do Sul

Medhin Marcho

A maior parte das povoações situa-se junto de “reservatórios de água” para utilização dos habitantes. Por vezes, quando a água acaba, as pessoas vêem-se na necessidade de se mudarem para outro sítio. Não admira, pois, que num ambiente de aprendizagem com abastecimento limitado de água se lute por manter as crianças na escola ou nas aulas. Neste artigo, Medhin explica um projecto que visa melhorar o acesso das crianças a água potável na escola, para as ajudar a participar mais na aprendizagem.



As crianças num **ponto de água** do

A água pode manter as crianças na escola

Normalmente, as escolas para crianças cujas famílias vivem em absoluta pobreza têm uma necessidade especial de fornecer água pois muitas vezes é só o que elas consomem durante o dia. Na verdade, os pais não têm recursos para mandar os filhos para a escola com comida. As crianças correm quase sempre para um “reservatório de água” nas instalações da escola durante os intervalos e antes da saída, sobretudo se a água em casa é escassa ou de má qualidade.

Qualidade da água



A água que algumas famílias usam para beber parece suja demais até para lavar as mãos. Por isso, o “Concern Worldwide” e a sua parceira etíope Wonta Rural Development

Association (WRDA) tiraram amostras para fazer testes em aldeias seleccionadas para o efeito. A análise mostrou que a água ultrapassa em mais de 200 vezes o nível de segurança – estabelecido pela World Health Organisation (WHO) – de materiais sólidos que contém. Isto, combinado com os altos níveis de ferro e de magnésio, torna a água pouco própria para beber.

Fornecimento de água através da Educação Básica Alternativa

O Concern e o WRDA acreditam que há uma necessidade absoluta de água na escola e nós consideramos também que é essencial manter as crianças na escola e conseguir que elas aprendam.

Para melhorar o acesso à educação de crianças que não frequentam a escola, as organizações têm estabelecido centros de Educação Básica Alternativa (ABE) para crianças das áreas rurais de Wolayta, Etiópia do Sul. Alguns destes centros de aprendizagem são construídos em aldeias onde a água é pouca e de má qualidade.

“Água para beber” em Washe ABEC

Por isso, o fornecimento de água faz parte dos serviços do centro.

Nas instalações dos ABE construiu-se um tanque de cimento com uma capacidade de 10.000 litros para recolher água da chuva do telhado do centro de aprendizagem. Por outro lado, o Concern e o WRDA também se esforçaram por sensibilizar as crianças e os pais de modo a conseguir que façam uma recolha semelhante de água em casa.

Os facilitadores dos centros ABE actuam como agentes de mudança para promover água mais segura e saneamento na escola e na comunidade mais alargada, verificando também regularmente se os tanques de água estão a funcionar bem e monitorizando danos físicos e rachas. Para além disso, vêm se a água é tratada antes de as crianças a beberem e ensinam tanto às crianças como aos pais a fazerem o mesmo em casa, para protegerem a saúde.

O impacto nos alunos

O Endrias Torra é facilitador num centro ABE na zona rural de Duguna Bolosso e afirma que há muitos efeitos positivos em termos de frequência dos alunos e uma maior concentração depois de a situação da água ter melhorado no centro ABE. As escolas primárias formais da área não têm fornecimento de água e anteriormente o centro ABE também tinha falta de água:

“Antes da construção do tanque, costumava haver disputas entre os alunos por causa de uma garrafa de água que um deles tinha trazido de casa, mas agora está tudo bem. Quando não havia tanques de água, muitos alunos faltavam à última ou às últimas duas aulas do dia. Diziam frequentemente “sinto-me mal” quando tinham muita sede e queriam ir para casa.” (Endrias Torra)

Muitas vezes os alunos perdiam tempo a procurar água para lavar as salas de aula. Nas escolas formais e nos centros ABE das zonas rurais há todos os dias um grupo de três a cinco alunos que limpam as salas de aula. Anteriormente perdiam a última aula do dia a procurar água. Os tanques de água nos centros ABE têm ajudado a poupar o tempo que os alunos levavam a resolver este problema.

O Endrias frisa que os reservatórios de água ajudam significativamente a melhorar a concentração das crianças. Quando observa um aluno ensonado e tonto a meio da aula manda-o ir beber e lavar o rosto para se refrescar e ficar mais bem-disposto. Os alunos voltam para a aula com muito maior concentração.

Sustentabilidade

O reservatório de água está também a ter um impacto positivo inesperado que pode contribuir para a sustentabilidade dos centros ABE. Em consulta com a comunidade, o comité directivo do centro ABE vende água a baixo preço às pessoas que precisam de mais água para

SNNPRG WATER RESOURCES DEVELOPMENT BUREAU
WATER PHYSICO-CHEMICAL ANALYSIS

Date of sampling (EC)	16/7/2002	Zone	Welayta
Date of testing (EC)	18/7/2002	Woreda	Duguna Fango
Nature of sampling	Untreated	Village	Duguna Bolosso
Address of sender	ConcernWorldwide	Source	Cherake River
Sample taken by	Medim Marcho	GPS Northing [°"]	
S/No	2494C	Easting [°"]	
		Altitude[m]	

	mg/L as CaCO ₃	Conductivity	117µs/cm
Total Hardness	40	Turbidity	1156NTU
Calcium Hardness	20	Temperature	23c
Magnesium Hardness	20	T.D.S	59mg/L
Total Alkalinity	80	Total Cl ₂	0.35mg/L
Bicarbonate Alkalinity	80	pH	7.0
Hydroxide Alkalinity	0	Silica [SiO ₂]	
Carbonate Alkalinity	0	Dissolved NH ₃	0.11mg/L

Cations	mg/L	meq/l	Anions	mg/L	meq/L
Na ⁺	35.30	1.5355	Cl	3.00	0.06840
NH ₄ ⁺	0.15	0.0080	F	0.00	0.0000
K ⁺	0.50	0.2430	HCO ₃	97.00	1.3997
Ca ²⁺	8.00	0.3992	NO ₃	99.40	0.9581
Mg ²⁺	4.80	0.3950	NO ₂	0.17	0.0036
Fe ²⁺	2.25	0.0896	Br	0.65	0.0081
Cu ²⁺	0.40	0.0126	CO ₃ ²⁻	-	-
Mn ²⁺	0.00	0.0000	SO ₄ ²⁻	0.00	0.0000
Cy ²⁺	0.08	0.0087	PO ₄ ³⁻	0.00	0.0284
Total		2.6826	Total		2.6826

NOTE: Boldface shows Value that exceeds WHO guideline set for drinking water.

Hyphen, -, shows that the value is zero and below zero of the Photometer reading.

REMARK:

The values of Turbidity, Fe+2, Cr+6, Br- and NO₃ are extremely Higher than both the WHO guideline and NGL values set for drinking water. Therefore, it's better not to supply the water to the community with out treatment.

ocasiões sociais. Esta oportunidade, que gera lucro, contribui para as despesas do centro ABE. Por outro lado, a comunidade está satisfeita porque isso reduz as suas próprias contribuições para os custos do ABE, para o pagamento aos facilitadores e para um fundo de apoio à inclusão educativa de crianças de famílias muito pobres que não vão à escola.



Ponto de água do "Alternative Basic Education (ABE)"

Medhin Marcho é director do Programa de Educação da Etiópia do Sul para o Concern Worldwide.

Contacto:

P.O. Box 11558, Awssa, Ethiopia

Email: medhincom@yahoo.com

Website: www.concern.net

Contacto WRDA:

Kebede Nana, WRDA Manager

P.O. Box 275, Wolayta Soddo, Ethiopia

Email: kebedewrda@yahoo.com



Discussão com facilitadores do (ABE)

Envolvimento da comunidade em projectos de água nas escolas: Experiência na Serra Leoa depois do conflito

Osman Mohamed Bah

Recentemente Leonard Cheshire Disability (LCD) tem estado a trabalhar com crianças e jovens com deficiência, assim como com as suas famílias, sensibilizando-as para as questões de ASH (Água, Saneamento e Higiene) e para das vantagens de se criarem clubes de criança-para-criança para se conseguir um maior conhecimento dos benefícios de um bom saneamento e de grupos amigos de apoio. Neste artigo Osman descreve o projecto.



Crianças entreadjudam-se no lavar a roupa

Introdução

Mais de uma década de conflito civil na Serra Leoa deixou milhares de adultos e crianças com deficiências. Isto deve-se a amputações e a um aumento de casos de poliomielite porque a vacinação foi interrompida. As escolas foram destruídas ou danificadas. O acesso a cuidados e a serviços para pessoas com deficiência é limitado, muitas famílias têm mulheres à cabeça e a pobreza é endémica. As crianças e os adultos são um grupo particularmente vulnerável, cujas oportunidades de educação, auto-desenvolvimento e de auto-suficiência são extremamente limitadas.

Kabala é a capital do distrito de Koinadugu que fica no extremo norte do país, a cerca de 300 km a noroeste da capital, Freetown. Kabala tem uma população de aproximadamente 4.000-5.000 pessoas.

LCD e a iniciativa OMEGA

Um projecto da comunidade para dois anos desenvolvido pela LCD (2005-2007), financiado pelo “Omega Initiative”, com o objectivo de facilitar o acesso de crianças e jovens adultos com deficiência e das suas famílias à educação básica e a uma vida sustentável em Kabala, envolvia:

- Facilitar o acesso de crianças com deficiência à educação
- Dar mais poder económico aos pais de crianças com deficiência através de formação para desenvolvimento de pequenos negócios e de supervisão de um esquema de empréstimos
- Garantir serviços ortopédicos e de protésicos
- Proporcionar formação vocacional a jovens de ambos os sexos
- Aumentar a capacidade da Comissão de Gestão do Voluntariado

O projecto combinava apoio directo e emancipação económica para assegurar a sua sustentabilidade e a apropriação da comunidade.

Um inquérito recente feito pela LCD mostrou a existência de 267 pessoas com deficiência (quase 7% da população local): 27% das quais são crianças entre os 0 e os 15 anos. Mais de 70% destas crianças não têm acesso à educação básica, devido à pobreza e ao estigma.

Desde que a guerra civil acabou, as ONG internacionais e locais têm iniciado programas de desenvolvimento comunitário com enfoque na educação inclusiva, água e saneamento, assim como na melhoria de fontes de rendimento através do trabalho.

A importância do saneamento e da água potável nas escolas

Um surto de cólera numa das escolas primárias de Kabala custou a vida a três crianças, o que levantou o problema do saneamento e do acesso das crianças a água potável nas escolas, especialmente durante os seis meses da estação seca. A única água existente provinha de uma fonte – um poço exposto à superfície cavado num pântano – a cerca de 30 minutos da escola.

Em colaboração com o Ministério da Saúde e do Saneamento, a LCD deu início a um projecto para a construção de dois poços com bombas manuais para fornecimento de água potável. No total, estes dois poços escolares beneficiam 1.500 alunos (incluindo 5 com deficiência física) e 800 membros da comunidade.

Envolvimento da comunidade no melhoramento e supervisão dos poços

As comissões de gestão escolar e comunitária estiveram envolvidas no projecto desde as fases de planeamento e contribuíram para o trabalho de construção, o que ajudou a que ficasse assegurada a propriedade dos poços pela escola e pela comunidade, salvaguardando-as para o futuro. Os

professores, os alunos e os membros da comunidade participaram em reuniões do projecto e aprenderam a associar a boa qualidade da água a uma melhor saúde, aprenderam sobre as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência para ir buscar água e sobre a saúde geral e as questões da deficiência.

“Estou especialmente grata à LCD por me fazer sentir parte da comunidade e por me aliviar do problema que era ter que ir buscar água ao poço do pântano”. (Kadiatu, aluna com deficiência)

“No clube de criança para criança, os meus amigos têm-me feito muito feliz, pois brincamos e vamos buscar água em grupo. Eles estão sempre dispostos a ajudar-me noutras tarefas em que estou envolvido.” (Michael, aluno com deficiência)

A LCD fundou o projecto da água e empregou trabalhadores da comunidade que supervisionaram o trabalho técnico e o trabalho de sensibilização na comunidade. Uma vez que a LCD tinha bons contactos locais, os membros da comunidade de boa vontade se organizaram da seguinte forma:

Autoridades escolares: Eram responsáveis por assuntos relacionados com a comunicação, especialmente com a LCD. Seis professores, três de cada escola, fizeram um curso de formação em educação para a saúde em Freetown, organizado pelo Ministério da Saúde, tendo depois ensinado aos membros da comunidade como melhorar as condições de saúde e tendo-os informado também sobre a proposta do projecto da água.

Sustentabilidade: O projecto da água foi organizado no âmbito da composição da assembleia local, ligada à divisão de saúde da assembleia de Kabala. Representantes do departamento da

saúde formaram alguns membros da comunidade para fazerem a manutenção da bomba manual e para assegurarem um stock de peças. Isto é feito em colaboração com a equipa de água e de saneamento da UNICEF. O projecto interliga-se com a Cruz Vermelha, Ministérios da Saúde e da Educação, Assembleia de Directores Escolares, Assembleia Municipal, Assembleia Regional, Assembleia Distrital, Assembleia Nacional e a ONG Mercy Ships.

Impacto do projecto da água escolar na inclusão na educação

Clubes de criança-para-criança

O projecto da água criou clubes de criança-para-criança que juntaram os alunos numa agradável atmosfera de convivência. Os membros do clube reúnem-se pelo menos uma vez por semana para conversar, discutir questões sobre água e higiene e para jogar futebol, voleibol e ténis. Isto favoreceu uma camaradagem que se alarga a actividades ligadas à utilização da água (operar bombas manuais, ir buscar água e lavar a roupa.)

Os alunos com deficiência têm dificuldade em ir buscar água, mesmo em reservatórios com melhores condições. Os clubes de criança-para-criança apoiam os alunos com deficiência nessa tarefa, criando uma relação de amizade e de capacitação entre colegas com e sem deficiências. Os jovens sem problemas de deficiência oferecem ajuda aos jovens com deficiência para transportar água e lavar roupa. Por arrastamento, os alunos com deficiência também são incluídos em desportos e outras actividades sociais nas escolas.

Melhoria na frequência

A frequência da escola melhorou sobretudo no que respeita aos alunos com deficiência. Na sequência de conversas com os professores,

descobrimos também que os jovens com deficiência conseguiam bons resultados nos exames. O tempo que poupavam na tarefa de ir buscar água revertia a favor da aprendizagem. Presentemente as crianças com deficiência também se sentem parte da comunidade.

Melhoria de atitudes

A inclusão de crianças com deficiência e a sua aceitação foram resultado de várias iniciativas:

1. Os membros da comunidade, os professores e os alunos discutiram a importância da boa qualidade da água e de melhores condições de saúde
2. Uma campanha de consciencialização e sensibilização da comunidade sobre deficiência e a necessidade de se integrar pessoas com deficiência em programas desenvolvidos na comunidade
3. Discussões entre professores e alunos sobre a pontualidade e a responsabilidade de ir buscar água, que, nas famílias rurais, cabe sobretudo às mulheres e às crianças
4. Discussões com alunos centradas no facto de que os alunos com deficiência muitas vezes chegam tarde a casa porque vão buscar água a locais distantes, o que afecta o seu rendimento na escola.

Responsabilidade partilhada para construção e manutenção de um poço

- As mulheres da aldeia prepararam as refeições para os trabalhadores.
- Os jovens dos clubes escolares de criança-para-criança transportaram areia, cascalho e pedras.
- O Assistente Chefe arranhou acomodação para o pessoal da escavação do poço.
- Cada casa contribuiu com dois trabalhadores de cada vez para ajudar na escavação do poço.

- Duas mulheres ficaram responsáveis por manter os poços limpos.

Osman Mohamed Bah é gerente do Programa Regional: Leonard Cheshire Disability.

Contacto:

LCD West Africa Regional Office

15ABC Old Railway Line, Brookfields

Freetown, Sierra Leone

E-mail leonardcheshire_waro@yahoo.com

mailto:leonardcheshire_waro@yahoo.com

Tel: +232 76 612 562



Crianças envolvidas no projecto de água escolar do LCD



Conscientização sobre a importância da higiene: Melhorar a frequência e a participação escolar

Alphonsine Bouya, Leo Nederveen e Waila Wisjnu

O sucesso educativo pode ligar-se a comportamento saudável, um corpo saudável e um ambiente saudável. Saneamento e higiene deficientes são desastrosos para recém-nascidos e crianças pequenas e têm impacto na saúde das crianças em idade escolar. Este artigo explica como o “World Food Programme” – programa alimentar mundial (WFP) na Indonésia tem integrado mensagens de higiene nos programas de alimentação escolar como parte do esforço que tem feito no sentido de melhorar a frequência e a participação na educação. O programa focou em especial a tarefa básica de lavar as mãos.

Como é que uma boa higiene tem impacto na inclusão das crianças na educação?

A doença faz com que muitas crianças no mundo percam partes significativas da escolaridade. Os estudos têm mostrado, por exemplo, que as infecções provocadas por vermes (que podem resultar de falta de higiene, como não lavar as mãos antes de comer) podem causar uma frequência irregular da escola e podem afectar negativamente a capacidade de aprendizagem e o rendimento dos alunos quando estão na escola.

A importância da educação sobre higiene

Não basta proporcionar simplesmente serviços de água potável e limpa nas escolas. É também necessária uma mudança comportamental para assegurar um uso e uma manutenção correcta dos serviços e um melhor comportamento higiénico. Na luta contra a doença da diarreia, a educação sobre higiene não é só importante para um ambiente escolar saudável e para o rendimento do estudante, oferece também oportunidades

para comunicar com as famílias e para as influenciar.

A educação sobre saúde, nutrição e higiene visa desenvolver conhecimentos, atitudes, valores e as aptidões para a vida necessárias para tomar decisões apropriadas e positivas quanto a questões de saúde. É necessário um método de ensino activo, centrado na criança e participativo. A sensibilização relativamente à higiene tem que estar ligada com lições práticas e envolver a turma, o ambiente escolar, a casa e a comunidade mais alargada.

Campanha do WFP

O WFP apoia programas de alimentação escolar destinados a melhorar a matrícula, a frequência e a retenção das crianças na escola, assim como as suas condições de aprendizagem e o ambiente. Um estudo inicial na região de “East Lombok”, Indonésia, demonstrou que o conhecimento dos benefícios de lavar as mãos era muito fraco e essa prática precisava de ser promovida especialmente em casa. O WFP-Indonésia trabalhou em parceria com a Unilever (Uma empresa que fabrica produtos de limpeza e de higiene

peçoal). Desenvolveram uma campanha de lavagem das mãos em 55 escolas da região. A campanha beneficia 12.200 estudantes, assim como os seus professores, pais e comunidades.

Através de uma workshop participativa, o WFP, a Unilever e agentes governamentais analisaram os programas de saúde escolar existentes e os resultados de um inquérito sobre 'conhecimentos, atitude e práticas'. Desenvolveu-se uma estratégia de campanha e foram definidas responsabilidades conjuntas para a sua implementação e monitorização.

Alianças estratégicas na implementação da campanha incluíram autoridades governamentais provinciais e locais, líderes religiosos, pessoal da saúde e trabalhadores da saúde da comunidade. A campanha tinha por objectivo promover entre os alunos a lavagem das mãos com sabão – na altura certa e usando o melhor método. Foram desenvolvidos, pré-testados, aprovados pelo governo e produzidos materiais de educação audiovisual e de comunicação.

Fez-se formação em mensagens e materiais da campanha a um Grupo intersectorial de Trabalho da Região. Por sua vez, este Grupo passou a formação recebida a professores, pessoal do centro de saúde, serviços de saúde da comunidade para mães e crianças e líderes religiosos.

A nível de escola, forneceu-se sabão e toalhas a algumas escolas, enquanto outras usaram o subsídio do governo para renovar as instalações para lavar as mãos. Os professores desenvolveram actividades interactivas com as crianças usando a banda desenhada e os posters da campanha.

A participação das crianças

Promoveu-se também o comportamento de higiene pessoal usando métodos de criança-para-criança. Os chamados 'pequenos doutores'³ usam um bloco de notas com uma lista de condições para verificarem a higiene pessoal dos colegas. Por exemplo, vêem se cortaram as unhas ou se as mãos estão limpas antes de comer.

Organizaram-se concursos, encorajando as escolas a completarem os seus planos de acção de higiene. As crianças participaram num concurso de desenho focado na consciencialização da importância de lavar as mãos. Um painel de representantes do WFP, das ONG parceiras e do governo avaliou o trabalho geral das escolas e dos desenhos das crianças e, distribuíram-se prémios às melhores escolas e aos melhores desenhos durante as celebrações do aniversário da província.

Monitorização e avaliação

A monitorização e a avaliação têm sido constantes durante a campanha. Através do programa 'pequenos doutores' as crianças têm participado neste processo, por exemplo, monitorizando semanalmente o comportamento de higiene pessoal dos seus colegas.

O programa será avaliado nos finais de 2010. Entretanto, os professores observaram que a melhoria das práticas de lavagem das mãos tem conduzido a uma frequência mais assídua e a um melhor rendimento físico. Alegadamente, há menos crianças doentes nos dias de escola. Lembrem-lhes regularmente que devem lavar as mãos antes das refeições e examinam as mãos, o que tem conduzido a uma melhor higiene pessoal.

³ O método dos 'pequenos doutores' faz parte do programa das Unidades de Saúde Escolar do Centro de Saúde Física do Ministério da Educação.

E a seguir?

A intenção é estender a campanha a todas as escolas da Indonésia apoiadas pelo WFP. Além disso, esta experiência piloto será partilhada em conferências sobre o tema da lavagem das mãos. Estas medidas podem vir a tornar a lavagem das mãos uma parte integral da política governamental da Indonésia e uma actividade reconhecida como elemento essencial num programa de alimentação escolar eficiente.

Contactos:

- **Alphonsine Bouya** (Alphonsine.Bouya@wfp.org) é **Conselheira de Programa no Programme Design Service do WFP**
- **Leo Nederveen** (Leo.Nederveen@wfp.org) é um **Conselheiro da Educação para Saúde e Nutrição, que está a trabalhar para o WFP**
- **Waila Wisjnu** (Waila.Wisjnu@wfp.org) é uma **Assistente Senior do programa no WFP-Indonésia.**

World Food Programme
Via Giulio Viola 68/70
001 48 Rome, Italy



Exemplo de um poster que mostra a importância de lavar as mãos



Campanha para lavagem das mãos

Inclusão de crianças com deficiência num melhor saneamento escolar, Bangladesh

Naimal Haq

A falta de instalações sanitárias e fornecimento de água acessíveis é a principal razão porque muitas crianças com deficiência não vão à escola. Neste artigo, Naimal descreve um projecto em larga-escala – financiado pelo “UKAid” através do Departamento de Desenvolvimento Internacional do RU – que ajuda a prover as escolas com WC adaptadas e lavatórios.

Situação

O projecto SHEWA (Sanitation, Hygiene, Education and Water Supply in Bangladesh) é uma iniciativa feita em parceria entre a UNICEF e o governo do Bangladesh. Na generalidade, o projecto dirige-se a cerca de 20 milhões de pessoas e tem por objectivo alterar os comportamentos de higiene e melhorar o acesso a água potável e a saneamento. Uma das suas iniciativas consiste em, através das ONG locais, dar apoio a crianças com deficiência de maneira a que possam em segurança ter acesso a água e saneamento na escola e na comunidade. Para isso, o projecto utiliza várias actividades.

Formação de professores

Todos os professores de escolas primárias de uma determinada área do projecto frequentam uma acção de formação de dois dias baseada em direitos e sensível ao género. Aprendem a implementar as actividades de promoção da água, do saneamento e da higiene nas suas escolas e a avaliar a situação da escola relativamente ao ASH e aos recursos existentes. Verificam criticamente a sua própria situação e aprendem a preparar um plano de implementação a nível da escola. Os professores são treinados para formar Brigadas de Estudantes (grupos de estudantes que querem actuar em questões de WATER) e mobilizá-los para

realizar actividades de sensibilização na comunidade.

A formação é sempre feita na escola para que os professores possam ver a teoria relativamente à sua própria situação e os formadores possam usar exemplos da escola. A formação é participativa, usando trabalho de grupo, debates em plenário, brainstorming e demonstração de lições de higiene.

Embora o módulo de formação oficial não cubra a deficiência, na prática dá-se formação para conseguir que as retretes sejam o mais apropriado possível à deficiência. Todas as escolas primárias têm registos de crianças com várias deficiências. A direcção da escola – School Management Committee (SMC) e os pedreiros locais também recebem formação sobre projectos, construção e monitorização da qualidade das retretes.

Avaliação das necessidades de apoio das crianças

As ONG responsáveis por cada uma das sub-regiões avaliam o apoio específico requerido pelas crianças. Isto faz-se em conjunto com a comunidade usando processos de avaliação rural participativa (PRA). A comunidade faz um mapa social da sua aldeia mostrando poços e retretes, e informação demográfica como, por exemplo, sítios da aldeia onde vivem pessoas com deficiência, a sua idade e o

tipo de deficiência. Depois, alguns membros da comunidade elaboram um Plano de Acção da Comunidade e a SMC faz o Plano a Nível de Escola.

A SMC decide sobre a escolha do lugar e os tipos de retretes/instalações a construir, seguindo um guia de design. Solicitam apoio ao comité de água e saneamento (Water and Sanitation Committee) e contratam um pedreiro local para fazer o trabalho.

Até agora 46 crianças já foram beneficiadas pelas mudanças do projecto nas retretes e nas instalações de água.

A história do Nayan

O Nayan tem oito anos e costumava ver as outras crianças a caminharem para a escola todos os dias, não sabendo se conseguiria ir com eles. Pertence a uma família pobre da aldeia de Shalbahan e, nos seus primeiros seis anos de vida, nunca pôde andar porque nasceu com pé boto. Presentemente já anda, mas com muitas dores e não pode agachar-se na casa de banho.

O Nayan começou a frequentar a escola no início de 2010, mas todas as vezes que precisava de ir à casa de banho tinha de caminhar dolorosamente para casa. A escola informou o projecto SHEWA-B da sua inscrição e o projecto mandou instalar uma retrete especialmente adaptada. A retrete tem barras de apoio e um lavabo baixo – equipado com um motor eléctrico para uma saída constante de água – assim ele pode lavar a cara e as mãos. A escola comprometeu-se a fazer a manutenção deste equipamento utilizando os seus próprios fundos.

Naimal Haq é consultor na Secção de Comunicação da UNICEF Bangladesh.

Contacto:

**BSL Office Complex, 1 Minto Road,
Dhaka 1000, Bangladesh**

Adaptado de um artigo inicialmente publicado no Boletim de Bangladesh da UNICEF.

Foram dados prémios especiais

a:

O Centro de Salvaguarda de Crianças Ha'Mantlatilane em Maseru, Lesotho, que apresentou 12 propostas. Estão aqui alguns extractos:

“Todos os alunos e todos os professores devem fazer com que a água seja limpa e as outras crianças não devem desperdiçá-la. Nós como estudantes devemos tomar conta da água.

(Relebohile Letseka, 12 anos). “Se não houver água... não podemos estudar bem nem ser livres, mesmo que quisermos compreender, porque estamos com sede, estamos sujos e também porque cheiramos muito mal. (Mirrah Marrengula, 20 anos)

As outras propostas do centro vieram de: Retrhabile Phatela (13), Mahlohonolo Matolo (6), Lipuo Moloko (6) Lebitso Thabang Mathole (12) Masenono Ranohe (13), Tatolo Ncheke (13), Seabta Marai (13), Refiloe Moletsane (9) e Tsebiso Moleko (13).

Quatro membros da escola do clube desportivo da escola secundária de surdos Fr. Ouderaa de Nyahgoma, Quénia, apresentaram as suas propostas: Raguele Benard (20), Ongolia Alex Otieno (20), Collins Ogendi (19) e Walter Oduwo Asewe (20).

Obrigada a todos os que concorreram.

A história de Phoebe

Phoebe Achieng

O meu nome é Phoebe Achieng. Tenho 15 anos e nasci com spina bífida e hidrocefalia. Estou no 8º ano da Escola Primária Feminina, “Our Lady of Mercy”, em Nairobi, Quênia.

Quando eu vim para a 1ª classe a minha mãe costumava vir ajudar-me com o cateter e com o funcionamento dos intestinos. Trazia sempre um jarro com água, sabão e uma toalha, para o caso de eu não estar limpa. A sanita que a minha mãe usava e que ficava mais perto da minha sala, não tinha água corrente. Ela vinha todos os dias às 9.30 da manhã, ficava até às 12.30 e depois às 4 da tarde, para me vir buscar. Em casa temos água corrente e enchem-se dois reservatórios com água. Mas a água é racionada e temos que a usar com cuidado. A minha mãe, para poupar água, usa a água de lavar a roupa e a loiça para deitar na sanita.

As minhas amigas que não têm água corrente nas suas casas têm de comprar a água. Andam longas distâncias e levam a água em cima da cabeça ou às costas. As pessoas dizem que a água é vida mas quero acrescentar que a água é saúde porque a vida sem água significa doenças tais como a cólera que se espalha muito rapidamente e mata as crianças.

Uso uma cadeira de rodas para ir para longas distâncias mas uso bengalas para distâncias curtas. Quando cheguei ao 5º ano a minha mãe ensinou-me a inserir o meu cateter.⁴ Ela tinha muita paciência e levei meses a ser capaz de o mudar bem. Fiquei tão contente e a minha mãe também porque assim pôde deixar de ir à escola para me ajudar. Ela falou com a

directora e eu passei a usar a casa de banho do Centro de Recursos.

Tive dificuldade em ter acesso à água na escola porque havia sempre muitos alunos a tentarem chegar à água - isto dificultava-me a limpeza do meu cateter. Algumas vezes uso a minha água de beber para o limpar.

Também se torna difícil estudar e concentrar-me quando tenho o período mensal porque preciso de muita água para limpar as minhas mãos e o cateter. A distância da minha classe ao centro de recursos é longa e tenho de pedir aos meus colegas para me empurrarem a cadeira. A minha mãe manda-me sempre água num recipiente especial quando eu tenho o período para que me possa lavar bem.



Phoebe a escrever na sua carteira

⁴ Inserindo um tubo fino (o cateter), ligado a um saco, na bexiga, através da uretra.

Um Sábado, o Centro de Recursos estava fechado e eu tive de ir à sanita das meninas e aí encontrei um ambiente muito pouco amigável. Não era capaz de me sentar bem na sanita e sujei-me. Fiquei fora da sala de aula durante toda a lição até que pedi a uma professora que chamasse a minha mãe para me levar para casa. Não me podia lavar porque não havia água suficiente na escola.

A escola “Our Lady of Mercy” é uma boa escola inclusiva mas eles deviam ter em conta algumas deficiências tais como a spina bífida, quando precisamos de água, sem ser para beber, mas para nos limparmos e limpar os cateteres.

Eu gostaria de ver a minha escola a receber muitos alunos com spina bífida e hidrocefalia porque durante os anos que lá tenho estado os professores têm sido muito cooperantes. Aprenderam muito

comigo, enquanto aluna, e também com a minha mãe, Juliana, que dirige um grupo de apoio de pais de crianças com spina bífida e hidrocefalia, em Nairobi. Nos últimos quatro anos, as minhas amigas levaram-me para casa na cadeira de rodas. Isto dá-me alguma independência porque a minha mãe não está sempre perto de mim para me ajudar. Também ensinei as minhas migas sobre a minha condição e elas sabem como me podem ajudar. Gosto muito das minhas colegas da escola.

Contacto da Phoebe, através da sua mãe:

Juliana Auma

Associação de Spina Bífida e Hidrocefalia do Quénia

P.O. Box 937-00600

Nairobi Ngara

Quénia

Email: shakenyanairobi@yahoo.com

Inserindo o tema da Igualdade na Deficiência no Currículo Nacional, em Inglaterra

Richard Rieser

No âmbito da lei de 2005 sobre A Discriminação na Deficiência, todas as escolas oficiais em Inglaterra têm o dever de promover a igualdade em relação às pessoas com deficiência, de eliminar o assédio e promover atitudes positivas em relação às pessoas com deficiência. No entanto, em 2008, notou-se que só cerca de metade das escolas deste país tinham um esquema de Igualdade em Relação à Deficiência e, de entre estes, mais de metade não promoviam atitudes positivas. As escolas que incluíam o estudo da igualdade em relação à deficiência faziam-no inserindo-o em aulas tais como a Cidadania, mas não através de todo o currículo. Isto é preocupante uma vez que as crianças sofrem oito vezes mais situações de *bullying* e de violência do que as não-deficientes. Neste artigo, Richard apresenta um Projecto que visa promover o estudo da igualdade na deficiência no âmbito do currículo.

O contexto legal

Recentemente, a Lei da Igualdade de 2010 substituiu a lei de 2005 sobre a Discriminação na Deficiência, mas a necessidade de desenvolver atitudes positivas nas escolas mantém-se. A partir de 2011, as escolas deixam de precisar de um esquema sobre a igualdade na deficiência e, em vez disso, irão desenvolver um esquema simples onde podem colocar as suas prioridades. As escolas continuarão a precisar de “ apoiar boas relações entre pessoas que apresentam necessidades de ajuda (i.e., deficientes) e pessoas que não as apresentam” e a “ detectar atitudes de preconceito e promover a compreensão”.

A lei de 2005 referia, especificamente, que a igualdade relativa à deficiência tinha de ser baseada no modelo social. A lei de 2010 omite isto, tornando a nossa tarefa relativa à inserção do modelo social na perspectiva das escolas bastante mais difícil. Pelo menos, a Convenção das NU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que constitui agora uma lei no Reino Unido e em mais 88 países, tinha como orientação o modelo social. O Artigo 8 exige que os governos apoiem “...a todos os níveis do sistema educativo, uma atitude de respeito pelos direitos das pessoas com deficiência, incluindo as crianças das primeiras idades”. (Artigo 8 2b)

Ajudando as escolas a desenvolverem a sua capacidade de terem um foco centrado na igualdade

A “Qualification and Curriculum Development Authority” (QCDA) pediu-me, nos finais de 2009, para averiguar quais eram as escolas em Inglaterra que estavam a desenvolver a igualdade no

⁵ Relatório apresentado ao Secretário de Estado sobre o impacto do “Dever de Promover a Igualdade na Deficiência nas Escolas, 2008.

<http://worldofinclusion.com/res/impact/dpdes.doc>.

Uma análise da “London Boroughs Disability Equality Schemes, 2009,

http://worldofinclusion.com/res/impact/DES_Anonomised_Report.doc.

âmbito do currículo, e para trabalhar com elas a fim de desenvolver boas práticas nesta área. Fizeram parte deste Projecto 26 escolas as quais experimentaram novas estratégias para inserir no currículo o conceito de igualdade na deficiência. Também filmámos exemplos de boas práticas.

Exemplos vindos das escolas

Nas escolas que participaram, os alunos dos diferentes grupos de idade fizeram actividades tais como:

- Participaram numa semana sobre a igualdade na deficiência, com actividades nas aulas de Humanidades, estudando a deficiência na Primeira Guerra Mundial e o que aconteceu aos veteranos deficientes.
- Nas aulas de ciências identificaram deficiências visíveis e invisíveis e associaram-nas aos diferentes sistemas corporais.
- Em matemática, estudaram as bases matemáticas do Braille enquanto código de mensagens.
- Os alunos fizeram os mapas das suas escolas, mostrando as barreiras existentes e as soluções para as pessoas cegas e para as que usam cadeira de rodas; depois, apresentaram as conclusões ao presidente do Município.
- Nas aulas de Inglês, os alunos focaram o modelo social numa actividade de

escrita não ficcional. Quando começaram estas aulas a classe estava nitidamente dividida segundo diferentes pontos de vista mas no fim todos estavam a favor do modelo social.

•

Benefícios mais vastos

Os professores acharam que o trabalho realizado pelo projecto, ajudou a envolver os alunos, especialmente os que tinham dificuldade em se concentrar – o trabalho foi divertido e interessante. Os professores precisaram de apoio para começar mas, depois de algum tempo, já conseguiam adaptar o seu plano curricular de modo a inserir a problemática da igualdade na deficiência. Este projecto só tocou ao de leve nesta questão e estou a tentar encontrar outros meios para trabalhar em profundidade com escolas seleccionadas, de modo a que mais ideias para lições possam ser partilhadas na internet Podem encontrar exemplos de actividades utilizadas nas escolas no site da “World of Inclusion”:
www.worldofinclusion.com/qcda.htm

Richard Rieser é o Director do “World of Inclusion”.

Contacto:

**richardrieser@worldofinclusion.com
ou rrieser@gmail.com**

Uma estratégia global relativa à educação para todos em Kibera, Quênia

Lilly Oyare

Tudo começou em 2000, quando eu passava pelo bairro de latas de Kibera, em Nairobi. O que eu vi mudou a minha forma de pensar: crianças de diferentes idades estavam a brincar com pratos sujos, sem comida adequada, segurança ou educação. Em 2002, depois de muitas tentativas para encontrar ajudas, abandonei o meu trabalho de professora e ofereci-me como voluntária numa das escolas de Kibera – a “Calvary School Centre”. Aqui vi as crianças a esforçarem-se por se adaptar à escola primária, e vi a falta de oportunidades de um desenvolvimento precoce. Decidi então organizar o Centro de Desenvolvimento Precoce de Little Rock (Little Rock ECD Centre) e neste artigo apresento a gama ampla de actividades que o centro está a realizar, de modo a apoiar o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social das crianças de Kibera. O nosso Centro tem uma perspectiva holística à educação inclusiva – não se trata unicamente do problema das deficiências, mas de todas as questões que tornam as crianças vulneráveis e que as impedem de receber uma educação apropriada.

Kibera fica a três milhas do centro da cidade de Nairobi. Tem uma população de cerca de um milhão, ocupa 1% da área de Nairobi mas acolhe 25% da população da cidade. Kibera é um dos maiores bairros urbanos degradados. A maioria dos residentes não tem acesso aos serviços básicos tais como água ou electricidade.

No início

Em 2003, foi introduzida no Quênia a educação primária gratuita. Rapidamente, todas as crianças do bairro degradado de Kibera foram para escola e as escolas não as podiam rejeitar. Estas crianças não tinham frequentado o Jardim de Infância e, portanto, as professoras tiveram que as ajudar a acompanhar as aulas. Não era fácil, nem para as professoras, nem para as crianças. Isto levou-me a iniciar o Centro ECD de Little Rock, para ajudar as crianças na sua transição para a escola primária.

No primeiro dia, pensámos que íamos ter cinco crianças; planeámos trabalhar com elas, mostrar os resultados obtidos e conseguir mais apoios. No segundo dia, vieram 22, e no terceiro dia recebemos 35! Não tínhamos espaço suficiente! Continuámos a admitir mais crianças porque os pais estavam muito entusiasmados com este novo serviço e muito impressionados com o progresso que as crianças estavam a ter. Quando reabrimos depois das férias de Natal, estavam 75 crianças à espera junto da entrada. Tivemos que agir rapidamente e encontrar um espaço maior, mas em Janeiro tínhamos cerca de 100 crianças.

O apoio a crianças surdas e com deficiências físicas

A centésima criança que entrou foi uma criança surda. Kelvin, que costumava trazer o almoço para a sua irmã mais nova e que ficava até às 3.30 p.m. para a levar para casa. As professoras Christine e Joy tinham frequentado um curso de língua gestual e, portanto, decidimos começar uma classe para o Kevin e uma outra criança chamada Riziki. Foi assim que começou a nossa classe de surdos em 2004. Agora temos 35 crianças surdas e outras 20 já foram admitidas em diferentes escolas no Quênia. Little Rock tem quatro professoras formadas para trabalhar com crianças surdas, duas das quais são elas próprias surdas. Todos os professores no Centro aprenderam os rudimentos da língua gestual, uma vez que têm outras crianças e, de facto, gostam muito de ter esta formação. Os pais vêm a Little Rock todos os Sábados para aprenderem Língua Gestual, de modo a poder comunicar com os filhos em casa. Em 2006 começámos a admitir crianças com deficiência físicas.

Esperamos fazer lobby junto do Governo para apoiarem os professores das escolas públicas na sua formação, de modo a poderem educar crianças com deficiência e a saberem criar ambientes escolares que sejam adequados para todos.

Garantir a inclusão através da prevenção da fome

Em Abril de 2004, Little Rock começou um programa alimentar, já que percebemos que não podíamos ensinar eficazmente uma criança com fome ou que estivesse doente. Pedimos a organizações que nos dessem cereais para a refeição da manhã e que ajudassem ao almoço das crianças. Depois contactámos uma ONG que passou a vir ao Centro duas vezes por mês para tratar as crianças doentes. Dão



Alunos e professores em Little Rock

reforços de imunidade às crianças e aos pais que são VIH positivo, dão aulas de primeiros cuidados aos pais e Seminários sobre saúde aos professores.

Actividades pós-escolares e desportivas

O programa de bibliotecas começou em 2007, depois de se ter notado que as crianças que estavam nos anos terminais na nossa escola andavam, fora dos tempos escolares, pelas ruas de Little Rock. Diziam que sentiam a falta da comida que lhes dávamos e dos jogos que costumavam utilizar e sentiam que nós éramos a sua segunda casa. Assim, em vez de os mandarmos embora, comprámos alguns livros e contratámos uma professora primária para os ajudar. As crianças passaram a vir para poderem ler, algumas faziam trabalhos de casa porque não tinham livros em casa e os que tinham dificuldades tinham apoio suplementar. Os números aumentaram quando convidámos os irmãos e irmãs que, antes da entrada na escola estavam interessados na aprendizagem da leitura. Descobrimos que muitas crianças adoravam jogar futebol e, assim, iniciámos um clube e contratámos um treinador. Agora este clube conta com 60 rapazes e meninas, 16 dos quais são surdos. Ganharam vários campeonatos

mas lutamos para ter meios para pagar os



Aprender gestos

materiais e os transportes. Começámos outros clubes tais como de dramatização, toque de tambores, artes, artesanato, informática, Língua Gestual, música e dança.



Grupo de Jardim de Infância

Ampliando a nossa acção

Começámos por apoiar órfãos em Kibera dando cestos onde colocávamos a comida que sobrava no fim do mês. Algumas mães solteiras, viúvos e viúvas

também começaram a vir buscar comida. A direcção do Centro decidiu então formar os pais, de modo a que pudessem tornar-se independentes. Quinze pais começaram a tecer tapetes, a fazer roupa e sapatos, a trabalhar como alfaiates e padeiros – usando muitas vezes material reciclado. Os pais estão agora a ganhar algum dinheiro, numa pequena loja que abrimos.

Ajuda a jovens mães

Organizámos em Little Rock uma creche para crianças das primeiras idades – agora temos 40, com idades entre 1 ano a 2 anos e meio. Uma das primeiras crianças que tivemos era filha duma mãe adolescente. A irmã mais nova da mãe veio para Little Rock e disse-nos que a irmã mais velha queria voltar à escola. Ajudámo-la a entrar numa escola local e ficámos com a criança em Little Rock. A partir daí, começámos a creche de modo a libertar as mães adolescentes e a possibilitar-lhes a frequência da escola, a participação na vida laboral e a terminar com o ciclo de pobreza em Kibera.

Lilly Oyare é Directora do Centro ECD de Little Rock.

Contacto:

Little Rock ECD Centre

Lemule Road Olympic Estate

Kibera

P.O. Box 21319 - Nairobi 00505

Kenya

Tel: + 254 (0) 722 272968 / 845932

Fax: 254 (0) 20 387 0252

Email: little_rockecd2000@yahoo.com

Ou: lilly@littlerockkenya.org

Web: www.littlerockkenya.org

Possibilitando jovens surdos de Nairobi, vivendo em bairros degradados e na rua, vivendo na rua, em de Nairobi, a ter acesso à educação

Richard Musau

Desde 2008, o “Undugu Society of Kenya” (USK) tem vindo a ajudar crianças e jovens surdos dos bairros de lata e das ruas de Nairobi – até agora, 200 já beneficiaram desta ajuda. O USK tem também feito lobby junto das entidades oficiais sobre a agenda dos surdos. Têm tido lugar Fóruns sobre a surdez, tanto a nível da comunidade como a nível nacional. Tentam reduzir o estigma e o estereótipo nas famílias nas comunidades, uma vez que muitas pessoas consideram que a deficiência é uma maldição. Neste artigo, Richard descreve a forma como o USK trabalha.

Identificação das crianças surdas e o trabalho com as famílias

As associações que trabalham com as pessoas que vivem na rua e as organizações de base comunitária, treinada pelo USK, ajudam a identificar os jovens surdos da comunidade. Sempre que possível, os que vivem na rua são reintegrados nas suas famílias e colocados em escolas regulares, perto do local onde vivem. As crianças que não conhecem nenhuma Língua Gestual do Quénia (KSL) são colocados num jardim de infância onde se concentram na aprendizagem desta língua, ensinada por pessoas que a falam naturalmente. Em seguida, transferem-se para escolas primárias regulares. As crianças com mais idade que não podem voltar para as famílias por variadas razões e que estão a ganhar dinheiro (p.e. lavando carros) são encorajadas a fazer parte das associações de rua do USK. Participam em seminários de aperfeiçoamento e aprendem actividades para uma vida independente.

Os formadores de KSL contratados pelo USK, trabalham intensamente com as famílias, de modo que o membro surdo da

família possa ser incluído em todas as actividades da casa. O USK também proporciona actividades capazes de garantir algum dinheiro aos pais mais necessitados, alguns dos quais podem estar a viver com 1\$ ou 2\$ por dia.

Criação de unidades

Não existe uma escola especial para surdos em Nairobi, que tem uma população de cerca de quatro milhões. No entanto o USK trabalha com o governo local para organizar unidades educativas dentro das escolas regulares que as crianças e jovens surdos de Nairobi podem frequentar. Inicialmente, havia cinco unidades para crianças surdas e o USK projectou criar mais duas. Uma já está a funcionar em Korogocho (um dos maiores bairros de lata), enquanto estão a recrutar alunos para a segunda.

Calcula-se que 4% das crianças surdas de Nairobi frequentam a escola.⁶

Quando estas unidades foram criadas, o USK apoiou professores voluntários na

⁶ Relatório Mundial sobre as Crianças Surdas

organização destas unidades e começaram a trabalhar lá, enquanto esperavam que o governo pagasse a sua contratação. Assim, as crianças surdas não foram deixadas nas escolas sem um professor que pudesse comunicar com elas.

Se esperássemos pela nomeação do professor, a unidade nunca mais seria criada.

O USK organizou um dia de sensibilização sobre a surdez nas escolas de Korogocho e promoveu a capacitação dos professores em aceitar as crianças surdas. Os professores e os alunos das unidades fundadas pelo USK desenvolvem actividades com outras escolas - geralmente com a escola primária Joseph Kang'ethe, na cidade, a qual tem uma unidade bem organizada com cerca de 40 alunos e professores com experiência.

As unidades criadas pelo USK contêm diferentes classes. A classe 1 está num canto, a 2 num outro e a 3 e 4 nos outros cantos. Outra classe semelhante recebe as crianças da 5ª classe até à 8ª. As crianças que têm sucesso podem ser colocadas numa classe regular, no âmbito da escola. Aí, o aluno surdo tem de ajudar os colegas e os professores a utilizar a língua gestual. Os colegas de carteira das crianças surdas normalmente ficam fluentes como intérpretes.

O Richard é um jovem surdo que nasceu e foi educado no Quénia, e tem uma formação em economia e Sociologia. É um consultor na área da deficiência e do desenvolvimento e faz parte do Conselho da Associação nacional de Surdos do Quénia.

Como resultado deste projecto, as crianças e os jovens surdos:

- Beneficiam de uma educação primária gratuita e obrigatória e aprendem com os seus pares,
- Aprendem a lutar pelos seus direitos numa tenra idade
- Permanecem em casa com as suas famílias – e não em dispendiosas escolas residenciais para surdos
- Aprendem a forma de se integrar através dos gestos e da leitura labial
- Ensinam os seus amigos e professores a usar a os gestos.

Treino de competências

Os jovens dos 17 aos 25 anos são colocados junto de artesãos locais. Recebem uma formação durante 6 a 12 meses, dependendo do tipo de cursos. Algumas vezes os formadores não conhecem a língua gestual e, nesse caso, são apoiados por intérpretes voluntários durante as aulas teóricas. Alguns dos formadores aprendem a língua gestual informalmente, através do seu contacto com os intérpretes – têm muito interesse no projecto porque desejam receber mais formandos.

Contacto:
Richard Musau
Project Manager
Ungudu Society of Kenya
P.O. Box 40417-100100
Nairobi, Kenya
richard@undugukenya.org
www.undugukenya.org

O Dilema dos surdos – Nota do Editor

Neste Boletim incluímos três artigos que referem a educação das crianças surdas em unidades inseridas nas escolas regulares (pág. 40-50). As unidades foram desenvolvidas como resposta ao direito das crianças surdas de terem uma educação gratuita e obrigatória, na ausência de uma escola para crianças surdas.

As agências internacionais especializadas têm pugnado muitas vezes pela existência de escolas residenciais para crianças surdas, longe das famílias e das comunidades. No entanto, menos do que 10% das crianças surdas frequentam estas escolas na África Subsaariana, donde a tendência para se criarem unidades ligadas às escolas regulares, para que mais crianças surdas possam ter a cesso à educação.

A educação diz respeito tanto à qualidade como ao acesso. A qualidade não pode ser garantida em todos os tipos de escola, mas pode ser mais difícil de atingir numa classe de múltiplos níveis em que a Língua Gestual é o meio de ensino. Leva muito tempo até que um professor se torne efectivamente competente em Língua Gestual, de modo a que seja capaz de ensinar crianças surdas desde a 1ª à 6ª classe, na mesma sala de aula, sem ter acesso a colegas na escola com quem possam partilhar competências e experiências semelhantes. É portanto vital envolver surdos adultos que conheçam a Língua Gestual na educação de crianças surdas.

A ideia de criar unidades especiais ligadas às escolas regulares foi originada nos países do Norte. No entanto, os constrangimentos financeiros e a falta de professores, especialmente qualificados, implicaram que as unidades se desenvolvessem de modo diferente nos países do Sul.

Normalmente, não existe um apoio adicional (desde terapeutas de fala, a psicólogos educacionais, etc.), tal como existe no Norte. Na África Subsaariana uma unidade significa geralmente um espaço com um professor de educação especial. Mas nada mais!

O maior benefício destas unidades é ser uma classe de menor dimensão do que no resto da escola, e haver uma maior interacção professor-aluno.

No entanto, as unidades podem cair na ratoeira de serem mini-classes especiais, trabalhando separadamente da escola regular à qual estão ligadas fisicamente. As unidades, assim, correm o risco de perpetuar a exclusão social dos alunos surdos, ao mesmo tempo que oferecem uma educação de segundo nível. A alternativa é incluir as crianças surdas nas classes regulares, de maior dimensão, ensinadas por professores sem formação especializada – o que é uma estratégia também cheia de dificuldades.

No exemplo do Quénia (acima) tem sido feito um esforço por garantir uma boa qualidade de Língua Gestual em casa, na sala de aula, e no local de trabalho. Para além disso, os alunos surdos podem transferir-se para a escola regular onde estão situados. No artigo de Bushenyi, no Uganda (pág. 47), os pais têm estado a aprender Língua Gestual, e o projecto tem diminuído as atitudes negativas da comunidade. Ambas estas iniciativas sugerem uma estratégia que ultrapassa a simples criação de “unidades para crianças surdas”. Representam uma abordagem holística, com uma educação centrada na criança, o que implica um processo em que se incluem famílias, comunidades, escolas regulares e governos.

A situação das crianças surdas não é estática. Estou confiante que se desenvolverão formas mais inclusivas de educação, à medida que a competência

na Língua Gestual se for desenvolvendo e que mais adultos surdos sejam envolvidos na educação, a todos os níveis.

Susie Miles

Incluindo crianças surdas: uma abordagem baseada-na-criança em Bushenyi, no Uganda

Lorraine Wapling e Julia Peckett

O Departamento Distrital de Educação de Bushenyi apoia 123 crianças surdas, que frequentam 14 unidades inseridas em escolas primárias regulares e seis alunos em escolas secundárias. Trata-se de uma iniciativa baseada-na-comunidade em que o Governo está fortemente empenhado e que está ligado à formação de professores, ao envolvimento dos pais e ao desenvolvimento da Língua gestual. Em 2009, Lorraine Wapling, uma consultora surda do RU foi contratada pelo “Deaf Child Worldwide” para avaliar esta interessante iniciativa. Neste artigo, Julia (que está envolvida na avaliação) e a Lorraine contam-nos esta história.

Políticas progressivas

O governo do Uganda tem desenvolvido políticas educativas equitativas que dão prioridade às meninas, às crianças de famílias pobres e às crianças deficientes. Tais políticas começaram em 1996, com o estabelecimento da Educação Primária Obrigatória e Gratuita. A Língua Gestual do Uganda foi formalmente reconhecida, publicou-se uma lei nacional sobre a deficiência e o governo ratificou a

Convenção das NU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

A Educação de crianças deficientes desde 1984

AO quadro seguinte ilustra algumas das fases-chave do desenvolvimento da educação das crianças surdas no Bushenyi, nos últimos 26 anos.

1984-2000	Programa Nacional de Educação e Serviços de Avaliação de Recursos – (EARS) fundado pela organização Dinamarquesa DANIDA, no Uganda, incluindo o Departamento Distrital de Bushenyi. Organizou os serviços de identificação precoce e de educação formal para as crianças deficientes em Bushenyi.
1998-2000	A DANIDA concretizou o seu apoio ao programa EARS. O Departamento Distrital de Bushenyi não poderia manter um serviço de apoio intensivo como este sem este apoio financeiro.
2000-2001	A organização VSO do Uganda fez uma avaliação das necessidades de modo a encontrar formas de tornar este programa de apoio mais sustentável. Esta avaliação revelou que: <ul style="list-style-type: none">• As crianças surdas e as que tinham dificuldades de aprendizagem não estavam nas escolas regulares• A maior barreira à inclusão educativa residia nas atitudes negativas das comunidades.

2002	<p>Baseada nestas conclusões o departamento Distrital de Educação de Bushendyi começou a implementar um novo programa de educação primária inclusiva. As características fundamentais consistiram em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação-em-serviço para os professores das unidades • Não permitir que as crianças surdas estivessem a mais de km de cada unidade especial • Os professores das unidades ofereceram-se para receber voluntariamente formação-em-serviço sobre Língua Gestual
2007	<p>Foi fundada a organização baseada-na-comunidade “Silent Voices”. Coordena as actividades dos grupos de pais a ajuda-os a tentarem financiamentos e a gerir os seus fundos. Os grupos de pais encontram-se e apoiam-se mutuamente, aprendem Língua Gestual, sensibilizam a comunidade, e provem outras acções.</p>
2009	<p>Realiza-se uma avaliação do programa de educação inclusiva. Nessa altura existiam 14 unidades que educavam 123 crianças.</p>

Frequência escolar (baseada nas estimativas correntes)⁷

	População	Número de escolas de surdos	Número de unidades de alunos surdos	% De alunos surdos que frequentam a escola
Bushendyi	1 m	0	14	8%
Uganda	33 m	6	40	2%



Crianças surdas na aula em Bushendyi

⁷ Deaf Child Worldwide Internal Report 2009.

Sucessos

- Seis alunos passaram para o ensino secundário em 2009. Todos passaram o seu primeiro ano com exames; um foi o terceiro numa classe de 100 crianças.
- Os professores das unidades fazem parte dos quadros do distrito – não há um pagamento separado para a inclusão das crianças surdas.
- As escolas com unidades pertencem ao estado, e, assim, os alunos não pagam propinas, a não ser os internos.
- Muito professores das unidades têm, agora, um diploma em educação de alunos com necessidades especiais. Os professores das primeiras cinco unidades ajudaram a formar os professores das novas unidades.
- Há um grande empenhamento por parte dos pais e dos professores; muitos tinham primeiro resistido à inclusão de crianças surdas nas escolas regulares.
- A atitude das comunidades perante as crianças surdas melhorou consideravelmente.
- O número de crianças que são admitidas nas escolas está a aumentar continuamente.
- Os jovens surdos compreendem a importância da educação; muitos têm sido encorajados a atingir a educação secundária.

Desafios

- Tem sido difícil recrutar adultos surdos para colaborar na formação em Língua Gestual.
- Muitas crianças têm competências linguísticas muito pobres e os professores lutam para encontrar respostas a este problema.
- Existe um único intérprete em Língua Gestual para seis alunos surdos no Secundário.

Futuros projectos deverão considerar:

- Envolver, desde o início, o departamento de educação local, de modo a que sintam que o projecto lhes pertence, e incluam os salários do professores e as classes suplementares no orçamento da educação.
- Começar com um projecto piloto pequeno, de modo a fazer surgir uma procura dos pais para a educação das crianças surdas.
- Envolver os surdos adultos no desenvolvimento destes serviços.

É essencial dar uma atenção cuidadosa ao desenvolvimento da linguagem das crianças surdas e, em particular, da Língua Gestual. Isto pode ser feito através de:

- Apoiar os professores nos seus concedimentos sobre a forma de desenvolver as competências linguísticas das crianças.
- Envolver os surdos adultos na educação das crianças surdas, como modelos para o desenvolvimento da linguagem, incluindo a Língua Gestual.

Lorraine pode ser contactada em: consultant@waping.me.uk ou via o endereço postal do EENET.

Julia foi Gestora de Programas para a África Oriental no “Deaf Child Worldwide” até Julho de 2010. É contactável através de:

juliapeckett@hotmail.com

Mais informações sobre o projecto de Bushenyi:

Deaf child Worldwide (2010)

“Evaluation of the Bushenyi District Inclusive Education Programme”, disponível em “Deaf Child Worldwide”.

Deaf Child Worldwide (2008) “Family Friendly”. Este livro conta histórias de pais de crianças surdas e das suas

organizações em 20 países.
www.deafchildworldwide.info/learning_from_experience/resource_library/used_publications/family_friendly.html

Deaf Child Worldwide, 15 Dufferin St,
London
EC1Y 8UR, UK

Possibilitar a refugiados de permanência prolongada o acesso ao ensino secundário na Tailândia: Uma abordagem ao ensino à distância

Barbara Zeus

Cerca de 14000 refugiados de Burma vivem em campos espalhados ao longo da fronteira da Tailândia com a Burma (Myanmar). Estes campos existem há 26 anos. Os direitos dos refugiados são muito restritos e deixa-os completamente dependentes de agências externas para ajuda alimentar e subsistência. Muitos jovens refugiados conhecem pouco da vida exterior aos campos, têm falta de oportunidades e de liberdade. Têm acesso ao ensino secundário mas poucos conseguem ir para a Universidade. Barbara explica como o ensino à distância possibilitou a criação de programas de formação acreditados.

Um sistema educativo dirigido pela comunidade oferece aos refugiados birmaneses ensino primário e secundário assim como alguma formação vocacional, com o apoio das ONG internacionais. A educação é muito respeitada e os jovens esperam poder contribuir para o futuro do seu país enquanto cidadãos com formação. Muitos dos jovens refugiados estudam com afinco e sonham frequentar a universidade, mas têm dificuldades financeiras, falta de informação sobre procedimentos das candidaturas, falta de acreditação e de cidadania e enfrentam políticas restritivas do país de acolhimento.

Poucos foram os estudantes dos campos que obtiveram bolsas na Tailândia ou no estrangeiro, mas a competição é grande. O custo de um estudante no estrangeiro podia cobrir os custos de muitos estudantes a estudar localmente. As comunidades de refugiados perdem recursos humanos quando os estudantes partem para estudar fora. Dar oportunidades de ensino secundário ou superior dentro dos campos é por isso importante, contudo só 3% dos programas educativos subsidiados pelo

UNHCR, no mundo, se dirigem a ensino secundário e vocacional. Existe também pouca pesquisa acerca dos benefícios que o ensino secundário traz aos refugiados e às suas comunidades.

Ensino à distância

Alguns refugiados na Tailândia acederam ao ensino secundário através da Internet. Alguns frequentaram programas de formação acreditada por ensino à distância da Universidade Católica da Austrália (ACU), dos quais 22 concluíram a sua formação desde 2004. Actualmente cerca de 20 estudantes estão a diplomarse em Estudos Liberais pelo ACU em parceria com universidades Jesuítas Americanas. O ACU tem uma abordagem participativa na tomada de decisões sobre as necessidades das comunidades e os assuntos preferidos pelos estudantes.

O programa combina o ensino on-line com o ensino presencial, directo, com tutores locais ou visitantes, e apoio local para o Inglês, informática, técnicas de estudo e motivação. Os materiais de ensino e aprendizagem foram adaptados da Austrália para servir contextos locais. Os cursos on-line têm possibilitado o

acesso à informação, desenvolvido competências e conhecimentos e obtido qualificação reconhecida internacionalmente.

Capacitação dos refugiados

Segundo a ACU (Universidade Católica Australiana) a maioria dos diplomados através do ensino à distância obtiveram emprego em organizações comunitárias vocacionadas para a educação e direitos humanos. Os seus conhecimentos de Inglês, de pesquisa, liderança e gestão, contribuíram para o acesso a estes empregos⁸. O ACU também considera que o programa de ensino à distância contribuiu para aumentar a auto-estima dos estudantes e o respeito pela comunidade. Os programas levaram os refugiados graduados e as suas comunidades a abandonar uma atitude de aceitação passiva de ajuda externa e partir para o diálogo directo com os agentes políticos. Os estudantes foram encorajados a encontrar alternativas à violência, na luta pela democracia em Burma.

O caminho a seguir

Os refugiados passam em média 17 anos no exílio, por isso as suas necessidades educativas não podem ficar à espera. Desenvolver competências transferíveis através do ensino à distância pode ajudar os alunos a preparar-se para um futuro incerto (por ex. o repatriamento para Burma, ou o restabelecimento na Tailândia ou noutro lado). O ensino à distância permanece relativamente pouco explorado como ferramenta de inclusão para estudantes marginalizados afastados dos níveis mais elevados de formação. O exemplo do ACU poderia inspirar programas similares ou parcerias entre universidades e ONG que proporcionam educação aos refugiados.

Barbara trabalhou com refugiados na Tailândia, como voluntária, desde 2004. É agora interna no “Adolescent and Youth Task Team”. Ver http://ineesite.org/index.php/post/adolescence_and_youth_task_team. Este artigo foi baseado na dissertação acessível em: www.eenet.org.uk/resources/docs/Higher_Ed_Refugees_Thailand.pdf.

A autora pode ser contactada por Email em: zeus.barbara@gmail.com.

⁸ UNHCR. (2003). Dia Mundial do Refugiado 2003: Information Kit. Geneve: UNHCR

A entrevista EENET

Ingrid Lewis aderiu à EENET em 2002. Trabalhou como assistente da então coordenadora, Susie Miles, antes de se tornar por sua vez coordenadora em 2005. Ingrid está agora em mudança para a direcção do ramo consultivo do EENET (EENET CIC) Nesta entrevista, Ingrid utiliza uma representação visual do trabalho do EENET, para explicar porque o papel de coordenador tem sido tão agradável.

Com quem gostou mais de trabalhar?

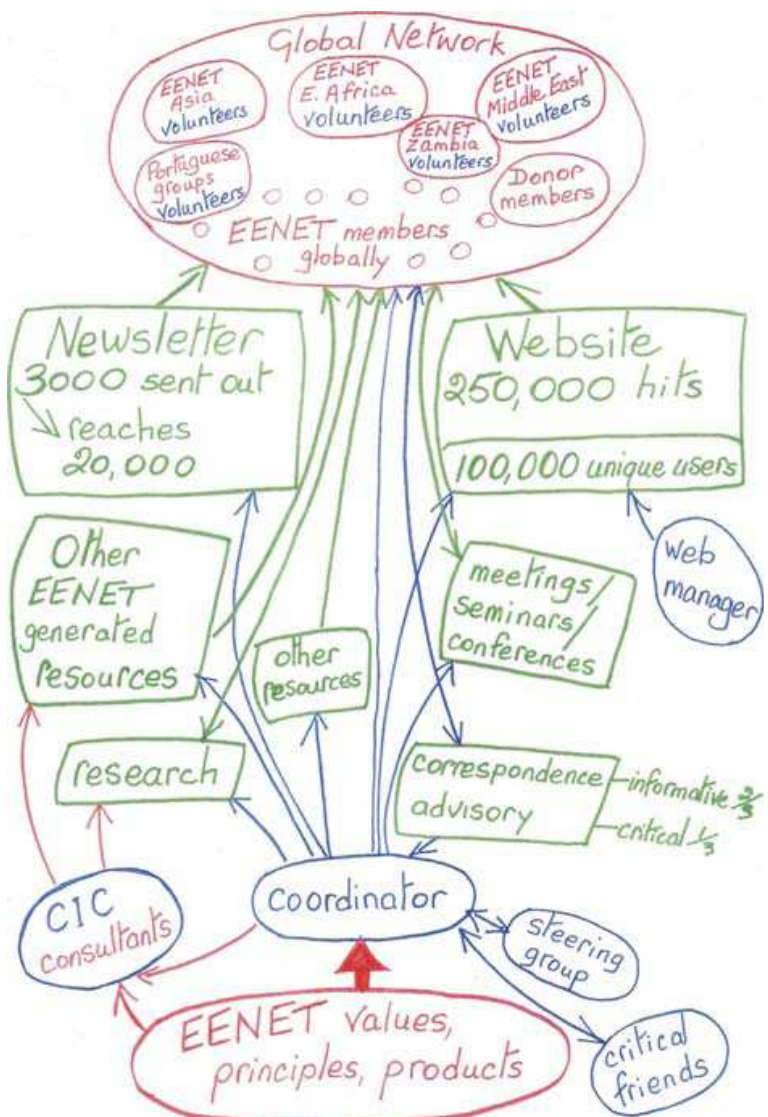
Tenho muitas pessoas a referir! Tem sido um privilégio conhecer e corresponder-me com milhares de pessoas em todo o mundo. Todos os anos aprendo muito com as experiências dos colaboradores do boletim; muitas vezes partilho estes exemplos através do meu trabalho de *freelancer*. Foi um voluntário que redesenhou o site no ano passado e todas as actividades regionais da rede, que até agora têm sido levadas a cabo por voluntários: uma contribuição notável!

O que vai fazer a seguir?

Vou dirigir o EENET CIC, angariar fundos para ajudar o EENET a atingir os seus objectivos (como por ex. publicar este Boletim) os nossos consultores continuarão a promover e a usar os seus métodos de participação preferidos, tais como pesquisa activa, fotografia participativa e vozes das crianças. E com certeza me vou disponibilizar para enviar este Boletim a milhares de leitores!

O que torna o EENET tão diferente?

O EENET é única! Existem muitos serviços de informação educacional e desenvolvimento. Mas os nossos princípios de apoiar participantes no Sul para documentarem, partilharem e



discutirem as suas ideias e experiências e ajudá-los a aceder a informação gratuita, é muito raro. Tenho orgulho em fazer parte de um movimento que cresce para dar poder a pessoas cujas vozes são raramente ouvidas.

Porque escolheu trabalhar para o EENET?

Depois de trabalhar oito anos em grandes ONG internacionais eu queria uma oportunidade de trabalhar mais de perto com os que enfrentavam a discriminação e procuravam a inclusão. Ora é exactamente isso que o EENET faz!

O EENET modificou-se ao longo destes últimos oito anos?

Os valores e princípios básicos não se alteraram mas o número de pessoas que se juntaram às nossas actividades de partilha de informação aumentou extraordinariamente. Também há agora

mais pessoas no Sul que podem aceder a recursos e encontrar resposta às suas questões via internet (tivemos 100.000 visitantes em seis meses). Milhares de outros não o podem fazer, contudo o EENET continua empenhada em dar aconselhamento, informação e resposta através de **outros meios que não a Internet.**

Contactar Ingrid no EENET CIC:

consultancy@eenet.org.uk

Contacto do novo coordenador do EENET:

info@eenet.org.uk

Publicações Úteis

Educating for Social Justice and Inclusion: Pathways and transitions

Anbanithi Muthukrishna, 2008
(Educação para a Justiça Social e a Inclusão: Caminhos e transições)

Este livro fala de experiências de domínio, opressão e injustiça. Procura compreender a sobreposição de diferentes categorias de identidades sociais e conflitos culturais, étnicos e raciais, de género e orientação sexual, classe e deficiência.

Preço: \$7.10
241 pp
ISBN: 978-1-60456-667-3
Disponível em Nova Publishers :
www.novapublishers.com/catalog/product-info.php?products-id=7310

INEE Pocket Guide To Supporting Learners with Disabilities

Inter-Agency Network for Education in Emergencies, 2010
Guia de bolso para apoiar alunos com deficiência

Este guia descreve os desafios educativos comuns que os jovens com deficiência enfrentam em situações de emergência. Fala sobre as preocupações dos professores no apoio a todos os alunos. O guia oferece formas práticas de enfrentar estes problemas e *abre as portas* dos sistemas educativos formais e não-formais.

Este folheto e o poster junto, ficam disponíveis no formato electrónico e impresso do EENET em 2010

Language and Education:the missing link. How the language used in schools threatens the achievement of Education for All

(Língua e educação: o elo perdido. Como a língua usada nas escolas ameaça o sucesso da Educação para Todos)
CIBT Education Trust and Save the children , 2009

Este relatório trata do papel que a língua desempenha no sucesso ou fracasso educativos, particularmente se e por quanto tempo as crianças aprendem na sua língua materna. Também aborda a acção pedida pelas agentes das políticas educativas e doadores.

62 pp.
Disponível em
[:www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/Language&Education-Final.pdf](http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/Language&Education-Final.pdf)
Número limitado de cópias disponíveis no EENET

Sanitation for Primary Schools in Africa

(Sanidade para as Escolas Primárias)
Water, Engineering and Development Centre
Loughborough University, 2008

Este documento ilustrado contém ferramentas, de fácil utilização, para verificar os serviços sanitários, fornecimento de água e lavagem de mãos nas escolas primárias, de forma a poderem ser tomadas as medidas mais adequadas para o seu melhoramento. Trata da reabilitação ou desmantelamento de retretes existentes; escolha do tipo certo de novas retretes; locais de instalação; manutenção e operacionalidade de instalações sanitárias.

58 pp.

Preço:£24.95 ou download grátis de:
<http://wedc.lboro.ac.uk/resources/books/Sanitation-for-Primary-Schools-in-Africa-Complete.pdf> (necessário inscrição gratuita na rede WEDC
ISBN:9781843801276)

Water and Sanitation for Disabled People and Other Vulnerable Groups: Designing services to improve accessibility

(Água e instalações sanitárias para pessoas com deficiência e outros grupos vulneráveis : projectos que melhorem a acessibilidade.)

Water, Engineering and Development Centre, Loughborough University, 2005

O principal objectivo do livro é desenvolver instalações acessíveis para famílias rurais ou de áreas suburbanas de países em vias de desenvolvimento. Contudo muitas das abordagens e soluções podem servir locais institucionais (como escolas e hospitais) e situações de emergência.

322 pp.

Preço:£32.95 ou download grátis em:
<http://wedc.lboro.ac.uk/resources/books/Water-and-Sanitation-for-Disabled-People-Complete.pdf>

(Exige inscrição gratuita no site WEDC)
ISBN:9781843800798

Water, Sanitation and Hygiene Standards for Schools in Low-cost Settings

World Health Organisation, 2009

Este documento fornece orientação sobre água, sanidade e higiene exigidas nas escolas. Foi pensado para locais de baixo custo em países de baixos ou médios recursos, e apoia o desenvolvimento e implementação de políticas nacionais.

51 pp.

ISBN:78-92-4-154779-6

Disponível online em:

<http://whqlibdoc.who.int/publications/2009/978924157796-eng.pdf>

Por favor faça-nos chegar qualquer publicação que tenha produzido ou que queira recomendar a outros leitores do EENET