

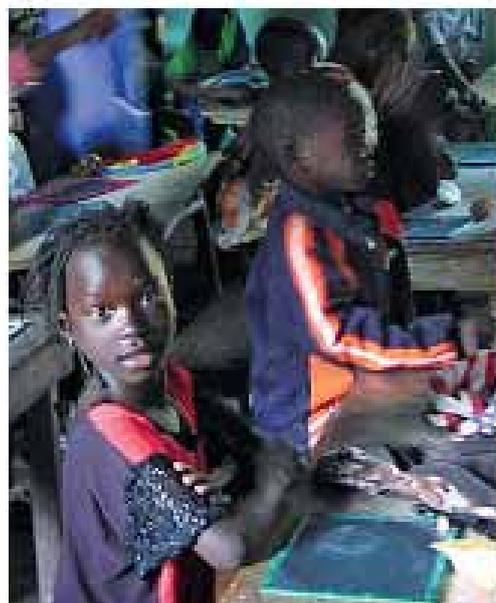


# Enabling Education

Número 12 – Agosto de 2008



Edição  
Especial:  
Linguagem



[www.eenet.org.uk](http://www.eenet.org.uk)



**E@NET**  
Enabling Education Network

Contents	
Notícias do EENET	2
Um olhar sobre a política: Afeganistão	3
Educação vocacional inclusiva, Mogoro Tanzânia	1
Educação superior inclusiva no Ruanda: a história continua	6
As opiniões de alunos universitários cegos e surdos, Namíbia	7
Até que ponto os planos e as políticas nacionais são inclusivos?	8

Edição Especial: Língua	
A língua enquanto uma questão de educação inclusiva	1
Apoio à aprendizagem da língua na Província de Qinghai, China	1
As vantagens da educação em língua materna no Senegal	14
O papel da língua no sucesso da aprendizagem na família, Uganda	15
A língua para a reconciliação nacional: Tailândia do Sul	1
Participação da comunidade na língua materna, baseada na educação multilingue no Bangladesh	1
O aumento da procura da educação privada em Inglês: uma barreira à inclusão?	1
A expansão do ensino da língua materna em muitos países tem sido travada pelo estatuto e poder das línguas nacionais e internacionais, especialmente o Inglês	1
Introdução do ensino multilingue no Vietname	1
Publicações úteis: Língua e inclusão	24

Escrever para o EENET	25
Construindo pontes, Rússia	1
EENETEntrevista	28
Notícias regionais	29
REDEinclusão	30
Debate sobre o papel das escolas especiais na educação inclusiva	31
	31

## Notícias do EENET

### Quais os conteúdos deste Boletim?

O Boletim deste ano contém uma secção especial sobre a questão da língua e da inclusão (páginas x a x).

Frequentemente, estamos tão habituados a aceitar “a forma como as coisas são feitas” ou estamos tão centrados a tentar promover a inclusão de grupos específicos de crianças (por exemplo, crianças com deficiência ou meninas), que não nos damos conta de alguns dos problemas mais importantes em educação: obstáculos que potencialmente excluem grande número de crianças. Por exemplo, globalmente, milhões de crianças são ensinadas através de línguas que mal conseguem compreender. Muitos dos artigos desta secção especial apresentam experiências de pessoas que tentam promover a educação a partir da “língua materna” (a primeira língua da criança). Mostram como a utilização da língua materna, no início e ao longo da educação, pode ajudar a prevenir a exclusão e o abandono escolar e promove a diversidade e a reconciliação da sociedade.

O Boletim contém ainda artigos sobre outros tópicos da educação inclusiva. Em particular, temos quatro páginas que focam a inclusão na educação vocacional e superior. Se tiver alguma história para contar sobre a forma de tornar a educação de alunos de diferentes grupos mais inclusiva, ou sobre alunos das áreas vocacionais de cursos superiores ou de cursos de carácter informal, gostaríamos muito de a conhecer.

### Notícias do site

Continuamos admirados sobre a forma como está a ser utilizado o site.

Nos últimos dois anos, o site tem sido utilizado por 187.484 pessoas.

Estas pessoas vivem nas seguintes regiões:

- 213 países ou territórios. Só faltam o Chade, a República Centro-Africana, a Coreia do Norte, o Turquemenistão e o Saara Ocidental!

- Cerca de 8.000 cidades diferentes em todos o mundo, embora não tenhamos referência de 15% dos visitantes.

Gostaríamos de ter notícias:

- Das 335 pessoas que visitaram o site do EENET mais do que 200 vezes, nos últimos dois anos. É você um destes visitantes assíduos? Gostaríamos de entrevistar alguns de vós para, no próximo Boletim, sabermos a forma como utiliza a informação que retira deste site.

A parte mais visitada do site é ainda:

- “O casamento precoce e a educação” – um artigo do Boletim n.º 7.

### Voluntários do EENET

Está a tornar-se cada vez mais difícil para uma coordenadora que trabalha a meio-tempo poder responder aos crescentes pedidos enviados para o EENET. Por isso, este ano, o EENET contratou uma pequena equipa de voluntários para ajudar na administração e em pequenos projectos. Só trabalham algumas horas por semana, normalmente entre os seus estudos ou tarefas pagas, mas a sua ajuda tem sido fundamental. Um grande agradecimento ao Alex, à Hattie, à Kalpana, à Nola e ao Oliver!

### Grupo de coordenação do EENET

Durante este ano, estamos a reformular o grupo de coordenação, de acordo com a avaliação feita em 2006. O Grupo de Coordenação superintende ao trabalho do EENET e garante que se mantenha o seu objectivo central, que consiste em criar um espaço de partilha sobre educação inclusiva nos países do Sul. Os seus membros representam os pontos de vista dos utilizadores do EENET, os seus parceiros regionais, os seus fundadores, e as ONG's internacionais e doadores que asseguram o trabalho. Este ano, organizámos um processo de concurso para dois lugares vagos de “representantes das bases”, no grupo Coordenador. Recebemos propostas de 24 países e este interesse no EENET foi muito encorajador para nós. O novo grupo Coordenador irá reunir em Setembro de 2008.

Tradução:

Ana Maria Bénard da Costa  
Dinah Mendonça  
José Vaz Pint

## Um olhar sobre a política: Afeganistão

Parween Azimi

Duas décadas de guerra destruíram milhares de escolas. O Ministério da Educação refere que centenas de professores, devidamente habilitados, emigraram ou foram mortos. Mas a educação é considerada como central para a modernização do estado Afegão. “Acesso igual à educação de qualidade para todos” é um objectivo inserido na constituição de 2003 e no Plano Estratégico para a Educação de 2006-10. É dada uma atenção especial às minorias étnicas e às crianças identificadas como tendo necessidades especiais e procura-se garantir uma compensação às meninas pela discriminação existente na era Taliban. Parween descreve-nos uma recente iniciativa destinada a incluir crianças com deficiência nas escolas regulares de Kabul.

### Desafios

A frequência escolar de meninas era de pouco mais de 0% em 2001 e em 2006, cresceu até 35%.

Nos anos 90, toda uma geração de crianças teve muito pouco acesso à escolaridade. Agora o Afeganistão tem um dos mais baixos níveis de literacia. A situação piorou quando os Talibãs proibiram a educação de mulheres e de meninas, embora nas comunidades se tivessem organizado algumas escolas secretas.

As metas relativas à admissão escolar para 2015 são agora de 75% para os rapazes e 60% para as meninas. As metas para os rapazes e para as meninas com deficiência são, respectivamente, de 45% e de 30%. Houve um rápido crescimento no número de professores desde 2001, mas só 22% tem as habilitações adequadas.

### Um foco na política e nas práticas

O Programa para o Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD) ajudou a desenvolver a política para a educação e colaborou com as escolas para aumentar a acessibilidade de todas as crianças. Encorajou a admissão de rapazes e meninas com deficiência. Os aspectos mais importantes deste trabalho consistiram no envolvimento dos pais na educação dos seus filhos e no desafio face às atitudes negativas em relação à deficiência.

Foram escolhidas três escolas regulares em Kabul para participarem num programa apoiado pelo PNUD, o qual incluiu 32 alunos com deficiência. (Este programa está agora a ser apoiado, igualmente, pela UNICEF, UNESCO, “UN Mine Action Centre for Afghanistan” e o Ministério da Educação. De início, os pais e os professores estavam cépticos. Os professores gostaram da ideia da educação inclusiva mas estavam

inseguros sobre a forma como iria funcionar. Julgavam que seriam necessários recursos suplementares e pensavam que os alunos com deficiência intelectual iriam ser agressivos, mal comportados e incapazes de aprender.

**A educação inclusiva é a única forma de se poder abranger as 196.000 crianças com deficiência em idade escolar.**

### Relações pais – professores

Organizámos uma estratégia de resolução de problemas, colocando pais e professores a trabalharem em conjunto para analisarem as barreiras com que se depararam as crianças deficientes. Os professores aprenderam mais sobre os aspectos médicos das deficiências. Os pais receberam a visita de médicos especialistas e de professores que os aconselharam sobre o apoio a dar aos seus filhos, em casa.

Os professores e os pais não estavam habituados a colaborar. Os pais não viam necessidade de participar na escolaridade dos seus filhos e consideravam o envolvimento dos professores na comunidade como um factor intrusivo. Mas tornaram-se mais receptivos quando viram os benefícios deste programa. A cooperação passou a ser vista como essencial para o sucesso, tanto mais que, em muitos casos, os pais tinham que se deslocar a grandes distâncias para levar os seus filhos à escola.

**A promoção de ambientes inclusivos nas salas de aula Foi reconhecido o papel do jogo no desenvolvimento físico, social e intelectual de todas as crianças.**

O Ministério da Educação (com apoio da UNICEF) formou monitores destinados a facilitar a compreensão da educação inclusiva. A formação de professores adoptou novas atitudes que visaram a valorização da diferença e a aceitação

das crianças com deficiência nas salas de aula.

Ao avaliarem os métodos anteriormente usados verificaram que agora adoptavam estratégias educativas novas. Tais como:

- Cantigas e repetições – que tornavam a aprendizagem mais acessível para crianças com diferentes capacidades
- Dramatização – que ajudava a comunicação de conceitos abstractos às crianças surdas ou com dificuldades de aprendizagem
- Jogos – que desenvolviam a memória e as capacidades de comunicação, tornando a escola mais acessível.

### Reacções ao programa

A avaliação final mostrou que:

- Os professores adquiriram um conjunto de competências práticas, tornaram-se mais criativos, inventando os seus próprios métodos e desenvolveram uma maior consciência e atitudes mais positivas sobre a inclusão de alunos com deficiência.
- Os pais ficaram satisfeitos com a inclusão dos seus filhos deficientes.
- Os professores e os pais disseram que as crianças se envolveram mais na aprendizagem e gostaram dos novos métodos.
- As crianças deficientes aprenderam novas competências e tiveram oportunidade de se socializarem.
- As crianças sem deficiência tornaram-se mais conscientes das necessidades dos outros e passaram a aprender com mais facilidade.

**Parween Azikmi é a pessoa de referência na área da educação inclusiva no Ministério da Educação, através da UNESCO no Afeganistão. Pode ser contactada através do endereço: [parwee\\_azimi@hotmail.com](mailto:parwee_azimi@hotmail.com)**

## Educação vocacional inclusiva, Mogoro Tanzânia

Emma Machenje

O “Bigwa Folk Development College (FDC)” oferece uma formação vocacional a alunos de áreas rurais, a maior parte dos quais não completaram o nível escolar primário ou secundário. O transporte diário é impossível para muitos alunos, e, portanto, ficam internos no colégio durante o período lectivo. O colégio promove um conceito de educação inclusiva – não unicamente através da admissão de alunos com deficiência, mas também através do desenvolvimento duma cultura de acolhimento para todos os alunos. A directora de Bigwas, Emma Machenje, apresenta como se desenvolveu esta estratégia inclusiva.

### A nossa estratégia de aprendizagem

No Bigwas FDC proporcionamos aos alunos uma oportunidade de aprendizagem duma competência (costura, carpintaria, marcenaria, instalações eléctricas domésticas, jardinagem e cozinha). Ao mesmo tempo, podem continuar com os estudos académicos (línguas, estudos empresariais, etc.). Utilizamos a nossa pequena mas bem organizada biblioteca para encorajar todos os alunos a lerem mais, acerca de qualquer assunto que os interesse. Todos os alunos têm, no seu horário, aulas sobre a utilização da biblioteca. Também consideramos que é muito útil para todos os alunos organizarem grupos de discussão. De forma regular, os alunos reúnem-se em grupos para discutirem o que leram na biblioteca ou o que aprenderam na sala de aula, e sobre o funcionamento do colégio, em geral.

*“Quando um professor está a ensinar, podem esquecer os assuntos, mas se também lerem sobre os mesmos temas, lembram-se melhor” (Dikson, aluno.)*

Quando se introduz uma nova ideia como esta, ela cresce lentamente. Os alunos precisam de se habituar a ela. Ajudamo-los a desenvolver uma estrutura para a discussão dos grupos, por exemplo, devem ter um coordenador do grupo, etc. Na sala de aula, os alunos ajudam-se uns aos outros nas discussões de grupo. Encorajamo-los a continuarem a discussão depois da aula e a irem ter com o professor se tiverem algumas questões a colocar. Podem também vir ao meu gabinete a qualquer hora se quiserem conversar ou fazer perguntas.

*“Um professor tem de gostar dos seus alunos” (Ally, aluno com uma dificuldade de aprendizagem).*

Acreditamos que cada pessoa pode ser um recurso que pode ajudar o processo de aprendizagem. Cada aluno pode trazer as suas ideias ao conselho de alunos e à administração do Colégio. Podem aconselhar-nos sobre a forma de melhorarmos a educação que damos. Não gostamos que haja uma grande distância entre alunos e professores. Tentamos diminuir esta distância. Por exemplo, temos um sistema baseado nos diários dos alunos. Cada dia os alunos escrevem no diário o que aconteceu. No fim do diário há um espaço onde podem registar as suas reflexões pessoais. Os alunos e os professores lêem o diário em conjunto e assim a equipa docente pode introduzir mudanças que sejam necessárias, baseadas nas experiências dos alunos.

*“O professor tem de ser tolerante porque alguns são lentos e outros rápidos a aprender. Temos de ser pacientes com quem escreve devagar” (Mariam, aluna com deficiência visual)*

### A apresentação dos alunos deficientes

O Ministério do Desenvolvimento Comunitário, do Género e das Crianças, começou por dar a conhecer à equipa do Colégio, em 2005, as ideias da educação inclusiva. Em seguida, participámos em seminários sobre a educação/escolas inclusivas, língua gestual e Braille, orientados pela Associação Tanzaniana para os Deficientes Mentais (ATDM). Aprendemos como conviver e trabalhar com os alunos deficientes e como os integrar no processo educativo.

Decidimos adoptar a educação inclusiva porque pensámos que era uma boa ideia; acreditamos que a comunidade e a educação deviam ser para todos.

Depois da formação, começámos a disseminar esta consciência na comunidade educativa. Encorajámos os pais a educar os seus filhos deficientes e eles começaram a trazê-los ao Colégio Bigwa. Ainda colaboramos estreitamente com a ATDM, tendo em vista o envolvimento dos pais. A ATDM é uma organização de pais de crianças com deficiências de aprendizagem e o seu representante na comunidade de Bigwa representa os pais e reúne mensalmente com a administração do Colégio, de modo que os pais saibam como tudo está a decorrer. Procurámos também consciencializar os alunos no sentido de os levar a ajudarem-se uns aos outros.

### O papel dos alunos

Quando foram matriculados os primeiros alunos deficientes, organizámos uma reunião de equipa para decidirmos como os deveríamos receber. Optámos por um sistema de entreajuda entre colegas, evitando que tal se fizesse duma forma super-protectora, mas de modo a que se garantisse o seu apoio dentro e fora da sala de aula. Perguntámos aos alunos não deficientes se queriam ajudar voluntariamente os colegas deficientes, e muitos aceitaram este desafio. Começaram por ajudar os alunos deficientes a conhecer o ambiente do colégio e a cumprir as tarefas necessárias, tais como lavar a sua roupa e realizar outras actividades diárias.

O começo foi difícil mas todos nós persistimos. Alguns alunos deficientes, antes de virem para aqui, estavam escondidos na comunidade; sem terem tido contacto social, mesmo as tarefas mais simples representavam para eles um grande desafio. Alguns, como Oman, não conseguiam sequer falar. Quando vieram para o Colégio preferiam ficar isolados. A equipa dos educadores e os colegas encorajaram-no a envolver-se com os colegas nas actividades diárias e agora adquiriram confiança e competências sociais. Num conjunto de 45 alunos, temos, normalmente, 15 alunos deficientes, com limitações físicas, visuais ou intelectuais.

*“Todos nós precisamos de cooperação e solicitamos ajuda aos nossos colegas. Não temos de esperar pelo professor quando temos alguma dúvida. Os amigos também nos podem dar esclarecimentos.” (Mwajuma, aluno)*

#### Participação e progresso

Não nos limitamos a deixar os alunos deficientes estarem na sala de aula. Colocamos uma grande variedade de perguntas para nos certificarmos se estão a participar. Por exemplo, eu reúno frequentemente com eles e pergunto-lhes se têm alguns problemas. Em seguida reúno com os professores e discutimos, em conjunto, a forma de resolver os problemas que foram levantados.

Enquanto directora, acredito que não me devo restringir ao meu horário de trabalho. A minha casa está sempre aberta. Nesta função, tenho de ser paciente e ser capaz de ouvir cada aluno. Se eles se sentirem frustrados porque não os ouvimos, vamos, certamente, perdê-los.

Os alunos têm uma avaliação contínua e testes de avaliação no final de cada módulo, podendo estes ser escritos ou orais, dependendo dos seus problemas de comunicação. Mantemos fichas com o registo dos progressos dos alunos. Por exemplo, os alunos com dificuldade de



**Em Abril de 2008, teve lugar neste Colégio um projecto de fotografia participativa, com o apoio do TEMH e do seu parceiro Norueguês NFU.**

O projecto ajudou os alunos com e sem deficiência a exprimirem os seus pontos de vista sobre o que torna a educação inclusiva e sobre as responsabilidades dos alunos, dos pais e dos professores no desenvolvimento da educação inclusiva.



Esta fotografia foi tirada por Omar, de 28 anos. Antes da TAMH encorajar os seus encarregados de educação a matriculá-lo no Colégio, ele nunca tinha ido à escola. Raramente tinha saído de

casa e não falava. Agora, um ano mais tarde, com o apoio dos professores e dos colegas, o Omar está a aprender o ofício de alfaiate e está a falar com uma confiança extraordinária. A fotografia mostra como as sessões regulares na biblioteca e as sessões de discussão utilizam a TV e o vídeo para estimular o pensamento e o debate. O Omar disse: “Recebemos notícias através da TV e quando estou a ver estou a ser informado sobre o que está a acontecer no mundo”. Numa discussão de grupo sobre a forma de tornar a educação mais inclusiva, o Omar também disse que “os pais deviam, escrever às escolas e dizer: “o meu filho quer estudar”.

Um livro e um pequeno filme sobre os pontos de vista dos jovens sobre educação, *Young Voices* – resultante de actividades de grupo em Bigwa e em escolas de Tororo, no Uganda, ficará disponível no FFNFT em 2008

aprendizagem são avaliados regularmente no que diz respeito ao seu progresso na leitura básica, e nas competências na escrita e na aritmética.

#### Como continuamos a progredir?

Para desenvolver a educação inclusiva neste Colégio, utilizámos ideias de outros locais e a partir de discussões com outros directores. Antoglou FDC ensinou-nos a importância do nosso afecto e do nosso cuidado com os alunos para que eles sintam confiança e se mantenham no Colégio. Temos usado as suas sugestões sobre a forma de tornar os professores mais inovadores e tenho feito

numerosas leituras sobre investigação em educação. As pessoas que nos visitam podem também aconselhar-nos e discutir ideias connosco. E claro, e acima de tudo, os alunos, através dos seus diários e reuniões do seu conselho, dão-nos numerosas sugestões que contribuem para o progresso.

**Emma Machenje é Directora do “Bigwa Folk Development College”.**

**Contacto:  
Bigwa FDC  
PO Box 330  
Morogoro  
Tanzânia**

## Educação superior inclusiva no Ruanda: a história continua

Evariste Karangwa

No número 7 do *“Enabling Education”*, de 2003, partilhámos a experiência duma escola secundária na época pós genocídio no Ruanda. Os alunos deficientes visuais não tinham acesso à educação secundária, mas, unicamente, com base nos esforços dos educadores e do comité de pais, a escola conseguiu inclui-los. A história terminou com a determinação de Evariste em ver jovens deficientes a frequentar universidades públicas do Ruanda. Agora, três universidades públicas do Ruanda abriram, pela primeira vez, as suas portas a alunos e alunas com deficiência visual e com deficiência auditiva.

Tudo começou com uma reunião organizada no Instituto de Educação de Kigali (IEK) pelo então Ministro da Educação, Dr. Mujawamaryia Jeanne d’Arc. Especialistas em educação do Ministério e de quatro universidades públicas discutiram o modo como seria possível dar a jovens deficientes, habilitados com o ensino secundário, a possibilidade de irem para a Universidade. Pouco tempo depois, o jornal *The New Times* relatou que as universidades do Ruanda teriam de admitir, pela primeira vez, alunos deficientes.

Tinham passado oito anos desde que eu tinha deixado a escola secundária onde tinha lutado por incluir alunos deficientes visuais. Estes alunos estavam agora a tentar inscrever-se na universidade e este pedido foi entregue no gabinete do Ministro. Depois da reunião no IEK, pediram-me para coordenar uma equipa de 12 pessoas (na maioria educadores e activistas) para ajudar as universidades a incluir estes alunos em Janeiro de 2008.

Eu sabia que não ia ser fácil, mas a Ministra era claramente diversa dos outros Ministros que eu tinha conhecido anteriormente. Ela partilhava um sonho que era também o de alguns outros políticos e especialistas em educação do Ruanda: “se eu deixar este gabinete antes de ver estes alunos na mesma sala de aula dos seus colegas, esse pensamento irá sempre assombrar os meus pensamentos”.

A minha equipa avaliou os termos de referência e os critérios de selecção e aconselhou o Ministério sobre as adaptações a fazer e os equipamentos necessários para apoiar os alunos deficientes. O Ministério, com o Conselho Nacional de Exames e a Federação Nacional dos Deficientes, deram uma lista de candidatos à admissão com

diverso tipo de deficiências que estavam habilitados mas não tinham conseguido entrar na Universidade. Eram cerca de 250 e, portanto, decidimos que a introdução dos alunos deficientes na Universidade seria feita através de uma série de etapas.

Em Janeiro de 2008, foram admitidos na Universidade Nacional de Butare, em cursos de Direito, Línguas, Jornalismo e Ciências Sociais nove alunos cegos; cinco alunos surdos deram entrada no Instituto de Saúde de Kigali, em diversos cursos médicos; e oito alunos (seis cegos, um com deficiência física e um surdo) iniciaram a sua educação no IEK.

O governo paga as suas propinas e os custos de residência durante os seus estudos. Para além disso, foi construída uma cadeira especial para os alunos deficientes físicos e foi contratado um assistente para os ajudar em determinadas tarefas. Construiu-se, junto da Universidade, uma sala de apoio para alunos cegos e o Ministério da Educação concedeu 180.000 US\$ para aquisição de materiais educativos. Foi ainda organizada uma sessão informativa de assistência obrigatória e um dia de sensibilização para toda a equipa docente.

Os primeiros dias na Universidade causaram estranheza, quer aos alunos deficientes, quer aos seus colegas. Todos sabiam através dos meios de comunicação que estes alunos iam ser admitidos. Mas os alunos visuais ficavam surpreendidos ao verem os colegas cegos no campus, pedindo ajuda para partilhar os apontamentos, embora muitos deles estivessem desejosos de os ajudar. Agora o primeiro semestre está quase no fim e vejo que as atitudes vão mudando a cada passo, à medida que os professores e os alunos experimentam as realidades desta sua comunidade que,

deste modo, ficou enriquecida. Recentemente, organizamos um seminário de três dias para educadores com a finalidade de explicar o modo como a sala de apoio pode constituir uma ponte entre os alunos com deficiência, os seus colegas, os professores e os equipamentos que foram entregues. Abordámos, por exemplo, a utilização do equipamento para permitir o uso do Braille e das imagens em relevo nos exercícios e exames para os alunos cegos e discutimos o desporto para todos os alunos.

A Associação dos Deficientes apresentou uma peça de teatro sobre “a recusa dos nossos direitos à educação, e os seus impactos na nossa contribuição para a sociedade”. Muitos espectadores ficaram atónitos quando se apresentaram pessoas que não podiam utilizar as mãos usavam o computador; advogados cegos e mães que executavam todas as suas tarefas com eficiência.

A Ministra esteve presente, embora nessa altura ela já tivesse uma posição diferente. Os alunos conheciam e apreciavam o papel essencial que ela tinha representado como “a melhor governante que jamais existiu”. Ficaram também conscientes do papel que lhes competia em: divulgar junto de todos o seu direito a uma educação superior e mostrar que exigem, simplesmente, que lhes dêem as mesmas oportunidades que aos seus colegas – nem mais nem menos.

**Contacto:**  
Dr. Evariste Karangwa  
Kingali Institute of Education  
Faculty of Education  
(Special Needs Education)  
B.P. 5039, Kigali  
Rwanda  
E-mail: karangwa27@yahoo.co.uk

# As opiniões de alunos universitários cegos e surdos, Namíbia

Cynthy Haihambo

Para além de ter admitido alunos com deficiências físicas, a Universidade da Namíbia aceitou receber, desde 2003, alunos com problemas sensoriais graves – dois são cegos e um é surdo. Aqui, a Cynthy apresenta-nos as opiniões destes alunos recolhidas durante uma acção de investigação-acção, em 2005. Como descrever a experiência de serem os primeiros alunos com deficiência sensoriais graves na Universidade? Quais os desafios e os sucessos? Que melhorias poderiam ter sido introduzidas?

## A admissão

*“Nós não nos ocupamos de alunos cegos”* foi a resposta dada a um aluno quando telefonou para a universidade para ter informações sobre a sua admissão. Disseram-lhe que não havia espaço para ele.

*“Senti-me tão rejeitado! Senti que tinha chegado ao fim do caminho. O que me restava era ficar em casa a fazer cestos”.*

No entanto persistiu e voltou a contactar a universidade.

*“Os elementos da equipa fizeram-me muitas perguntas e falaram sobre mim mas não comigo. Finalmente, um membro do departamento de Psicologia acompanhou-me e a partir daí tudo se passou de forma agradável”.*

## Acessibilidade e orientação

Os alunos cegos referiram que acharam difícil localizar e entrar em alguma sala de aula e na biblioteca. Há muitas escadas e só um elevador. O campus não tem sinalizadores tácteis que possam ajudá-los a orientar-se. Todos os três alunos disseram que a informação sobre orientação era inadequada e só acessível de forma impressa e os ajudantes dos alunos não tinham consciência das suas necessidades.

*“Fizeram t-shirts indicando que eram ajudantes, mas se não vemos como os podemos reconhecer?”*

A universidade não tinha nenhum elemento que fosse habilitado para apoiar a mobilidade dos alunos cegos e o apoio era dado por membros do “Conselho de Estudantes”, mas estes estavam ocupados com outros assuntos.

## Aulas

Os alunos aplaudiram o facto de, na maioria das aulas, se criar um ambiente não discriminativo e de permitirem que participassem das lições. Sublinharam os

seguintes aspectos que deveriam ser melhorados:

- Os alunos cegos que dependem de textos gravados precisam de tempo para organizar o seu equipamento.
- Os professores que usam acetatos ou escrevem no quadro precisam de ler em voz alta o que está escrito, de modo que os alunos possam acompanhar as lições.
- Os alunos cegos precisam de informação oral que descreva coisas que os outros alunos estejam a observar.
- Os alunos cegos precisam de livros em Braille ou em formato áudio.
- Os professores devem estar em pé, de modo que os alunos surdos os possam ver, se utilizam a leitura de fala, e não voltarem as costas enquanto falam.
- Os professores devem dar apontamentos aos alunos surdos pois estes não podem fazer leitura de fala e escrever ao mesmo tempo.

## Aprendizagem

Os três alunos depararam-se com desafios na sua aprendizagem:

- falta de materiais para estudo
  - falta de programas de computador adequados
  - poucos elementos capazes de responder prontamente às suas necessidades
  - estarem dependentes de outros alunos que também estão a estudar.
- Frequentemente, os professores marcavam tarefas que implicavam observação escrita ou leitura, sem terem em conta as necessidades dos alunos.

## Vida social

Os alunos tiveram uma ótima experiência a fazer amigos e a socializar. Os colegas vinham frequentemente aos seus quartos para falarem, partilhar comida, levá-los à cidade, etc..

Muito alunos disseram que achavam que eles eram factores de enriquecimento. No entanto os alunos com deficiência tiveram algumas experiências negativas, tais como serem roubados ou serem questionados com perguntas desadequadas sobre a forma como aprendiam ou sobre as suas capacidades.

## Recomendações dos alunos

- organizar-se uma campanha de sensibilização na universidade
- reformular as fichas de candidatura, de modo a que se adequassem aos alunos com deficiência
- rever o sistema de empréstimos dado pelo governo – não responde às necessidades especiais dos alunos com deficiência
- conseguir obter um empenhamento mais forte por parte da universidade e do governo
- existir pessoal contratado pela universidade para apoiar os alunos com deficiência
- colocar sinais tácteis ao longo do campus para facilitar a mobilidade.

Eu fui nomeada como “monitora de apoio” para os alunos cegos e a minha colega, Pamela February, era monitora de apoio para os alunos surdos. Obtivemos materiais educativos e ajudas técnicas e fizemos resumos das aulas. Fizemos lobby junto da universidade pela criação duma Unidade de Alunos com Deficiência e nomeação dum condenador, o que foi conseguido em 2007. Os três alunos ficaram com o diploma de licenciatura em 2007 e 2008.

**Cynthy Hailhambo é professora no Departamento de Psicologia Educacional e Educação Inclusiva na Universidade da Namíbia.**  
**Contacto: PO Box 20795**  
**Windhoek, República da Namíbia**  
**E-mail: chailhambo@unam.na**

# Até que ponto os planos e as políticas nacionais são inclusivos?

Ingrid Lewis

O EENET realizou, recentemente, uma avaliação de documentos de política e de planeamento do Nepal, Tanzânia, Vietname e Zâmbia, para ver se mencionam a educação inclusiva. Se o fazem, quais são as estratégias que são apresentadas para uma educação inclusiva de qualidade para todos? Aqui fazemos um resumo das questões chave reveladas pela avaliação e apresentamos perguntas que podem querer colocar em relação à política educativa nos vossos países.

Questões levantadas a partir da avaliação	Questões a colocar em relação à política educativa do seu país
<b>Definições de educação inclusiva</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>As políticas apresentam definições confusas. A educação inclusiva é vista fundamentalmente em termos de "deficiência" ou "necessidades especiais".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As políticas dos vossos países apresentam definições claras sobre educação inclusiva?</li> <li>Elas clarificam a confusão entre os conceitos de "educação especial" e "educação inclusiva"?</li> </ul>
<b>Educação de qualidade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Discute-se o desenvolvimento da qualidade em educação, mas é dada maior atenção ao aumento de admissões / acesso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As vossas políticas nacionais baseiam-se na ideia de que o desenvolvimento no acesso precisa de ser acompanhado pelo desenvolvimento da qualidade?</li> </ul>
<b>Perspectiva holística</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>A educação inclusiva é considerada principalmente como um conjunto de intervenções para diferentes grupos de alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As políticas nos vossos países consideram a educação inclusiva como um meio de mudar <i>todo</i> o sistema educativo de modo a que todos os alunos sejam incluídos numa educação de maior qualidade?</li> <li>As vossas políticas visam um sistema unificado no qual se conjugam as estratégias formais e informais integradas e segregadas?</li> </ul>
<b>Distribuição de recursos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Disponibilizar fundos para a educação inclusiva constitui um desafio; não há um modo fácil de orçamentar o desenvolvimento da inclusão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As políticas nos vossos países encorajam cada área educativa a inserir verbas para o desenvolvimento da inclusão, mais do que relegar as questões de inclusão para um orçamento separado?</li> </ul>
<b>Recolha de dados relativos à participação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nestes documentos são apresentados métodos para a recolha de dados educativos que informem o desenvolvimento da política e da prática. Mas os dados sobre a diversidade e a exclusão são ainda limitados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As políticas nos vossos países estão assentes num sistema de recolha de informação que envolve processos participativos entre crianças e adultos de toda a comunidade?</li> </ul>
<b>Formação de Professores</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>A formação de professores está largamente documentada, mas a formação sobre educação inclusiva é raramente apresentada como uma área de estudo especializado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As políticas dos vossos países visam uma reforma radical na formação de professores a nível preparatório e a nível contínuo?</li> <li>Encorajam uma perspectiva de educação inclusiva como um processo natural de trabalhar com todos os professores?</li> <li>Fazem a pergunta "quem forma os formadores" e abordam a sensível questão que é a falta de actualização nas estratégias de ensino dos centros existentes para formação de professores?</li> </ul>
<b>Desenvolvimento de um currículo flexível</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>A reforma curricular é uma questão recorrente nestes documentos mas a participação das pessoas envolvidas no processo educativo é limitada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As políticas nos vossos países encorajam as reformas curriculares que sejam baseadas nas propostas dos intervenientes no processo educativo?</li> <li>Aceitam a flexibilidade local no desenvolvimento curricular?</li> </ul>
<b>A educação inclusiva enquanto uma questão e direitos humanos</b> <p>As políticas e os planos não acentuam claramente os direitos como base da inclusão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As políticas educativas nos vossos países promovem activamente a inclusão como uma questão de direitos humanos considerando-os uma justificação para as políticas inclusivas?</li> </ul>

## Como é a política educativa nos vossos países?

As políticas educativas nos vossos países tem sido avaliada, ou poderão iniciar esta avaliação, seguindo o questionário apresentado acima? Poderiam escrever um artigo sobre os vossos pontos fortes e fracos da política em relação à inclusão e à qualidade? Se pensam que as respostas às perguntas do quadro não se adaptam aos vossos países, como poderão ajudar a mudar a situação? **O EENET gostaria de ter notícias vossas.\***

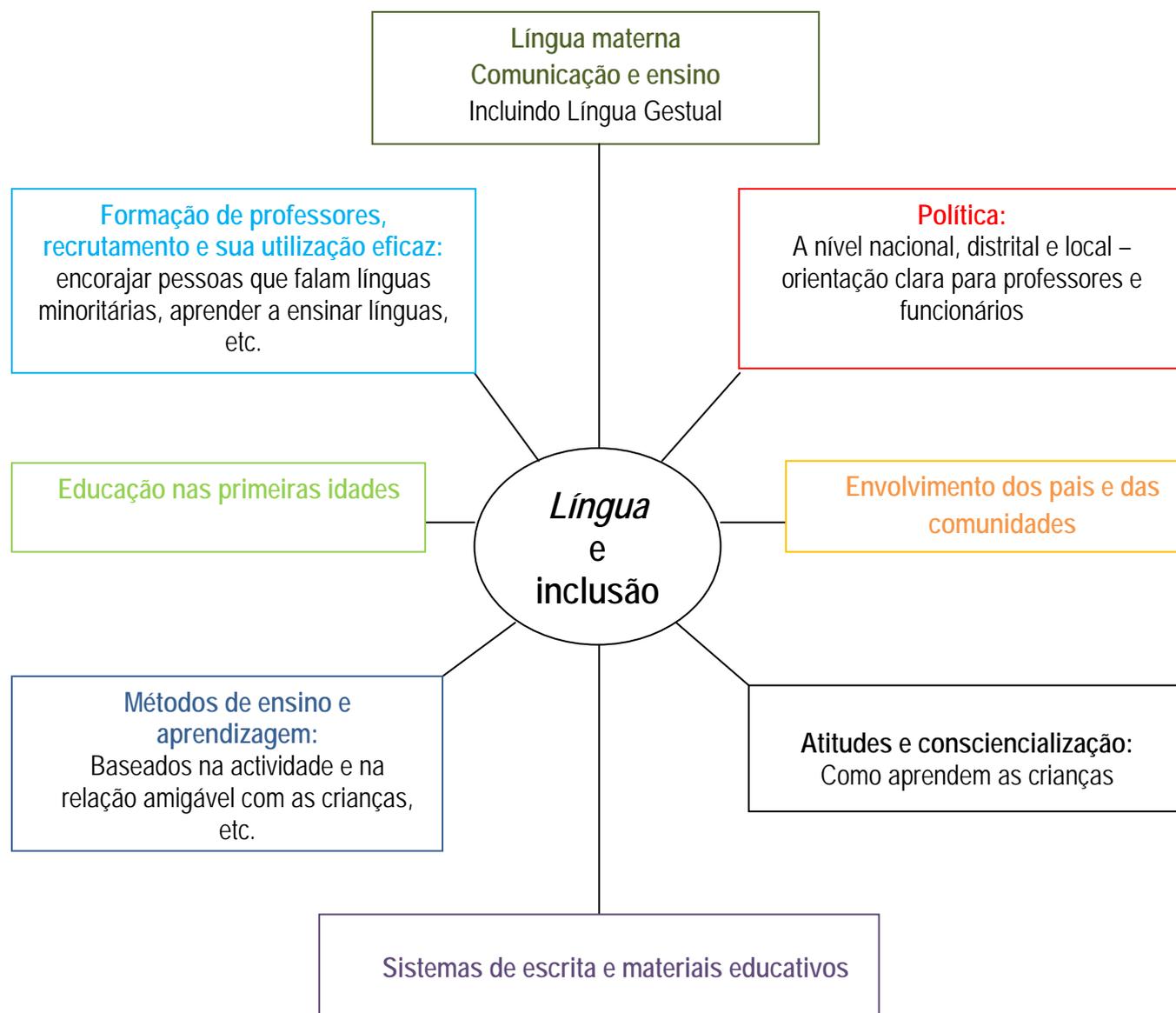
Não há alternativa à educação usando a língua materna. É o único meio de garantir uma educação primária de qualidade – *Indira Chakma*

Edição Especial:

# Língua

Imaginem isto...têm seis anos e vão começar a escolaridade. Estão prontos para começar o vosso primeiro dia, estão entusiasmados e falam com a vossa mãe e com a vossa irmã utilizando a vossa língua materna, a língua local. Também conhecem o Kiswahili, que falam no mercado, com os vossos amigos e na igreja. Gostam de falar estas duas línguas e não têm dificuldade em passar de uma para a outra. Chegam à escola, encontram o vosso lugar e esperam pela professora. Ela chega, sorri, e começa a dar indicações e explicações---mas não conseguem percebê-la. Ela não está falar Kiswahili ou a língua local...está falar Inglês. O que vão fazer?

Questões chave a considerar em relação com a língua e a educação



## A língua enquanto uma questão de educação inclusiva

Nesta secção especial, vamos centrar-nos na língua e no impacto que tem na participação na educação e no sucesso educativo. A utilização e o ensino da língua é uma questão complexa. Só podemos aqui apresentar uma breve introdução através de artigos deste Boletim mas, na página x indicamos leituras para uma abordagem mais aprofundada.

### Problemas e soluções

Há milhões de crianças em todo o mundo que ainda não vão à escola, e uma das causas desta situação são as barreiras linguísticas. Muitas crianças, especialmente de minorias étnicas, usam em casa uma língua diferente da que é usada na escola. Se não falam a língua da escola podem não ser aceites, podem ter de lutar para aprender ou abandonar cedo a escolaridade. As meninas podem ter mais dificuldade em se adaptar à escola do que os rapazes porque, muitas vezes, estão menos expostas a outras línguas, fora de casa.

### A língua materna Comunicação e ensino

As crianças precisam de aprender na sua língua materna durante cinco ou seis anos, antes de utilizarem, gradualmente, uma segunda língua como meio fundamental de ensino. E precisam de ter recebido e continuar a receber um ensino de qualidade nessa segunda língua. No entanto, muitas crianças começam a utilizar a segunda língua logo no início da sua escolaridade. Os departamentos oficiais de educação em países de poucos recursos pensam que seria muito dispendioso e demorado organizar um ensino de qualidade em diversas línguas. Esquecem que as estratégias de ensino e as línguas utilizadas no presente momento não estão a garantir uma educação de qualidade.

No entanto, os programas educativos que promovem a língua materna estão em plena progressão e os resultados positivos desta orientação estão a ser demonstrados. Estes programas abrangem, frequentemente, uma série de iniciativas, desde a formação de professores, à produção de materiais, até ao envolvimento da comunidade. Mas resta ainda convencer muitos legisladores.

### Actividades a empreender

- Desenvolver o apoio efectivo aos programas de língua materna, de modo a mostrar os benefícios alcançados aos legisladores.
- Explicar que o investimento na educação multi-linguística pode ser mais caro, de início mas será mais eficiente a longo termo. A Guatemala poupou cerca de 5.6 milhões de \$ EU por ano pelo facto da educação multi-linguística ter reduzido os níveis de repetição e abandono escolar.

O artigo do Senegal aborda o problema da capacidade orçamental (página x)

### Política

A escolha da língua utilizada em educação é muitas vezes ditada pelo governo. Podem pretender que todos comuniquem numa língua comum ou aprenda a língua usada nas actividades económicas do país, considerando que tal estabelece um sentido de unidade nacional.

### Actividades a empreender

- Comprovar de forma documentada que o uso de múltiplas línguas não encoraja os grupos minoritários a actuarem contra o estado, mas que, ao contrário, reforça a harmonia social e política e a resolução pacífica de conflitos.

O artigo da Tailândia (página x) centra-se na língua como instrumento de reconciliação.

### As estratégias de ensino e de aprendizagem da língua

As crianças podem muitas vezes passar de uma língua para a outra quando estão a realizar determinadas tarefas, como no caso de fazer as compras. Mas as competências cognitivas e linguísticas necessárias para a aprendizagem escolar, a partir duma segunda língua, são muito diversas. As crianças aprendem melhor a literacia e as matérias académicas na língua que compreendem melhor. Adaptam-se melhor à aprendizagem duma segunda língua se foram educadas, em primeiro lugar, na sua própria língua.

Não é verdade que as crianças irão aprender rápida e automaticamente uma nova língua pelo facto de estarem envolvidas por ela na sala de aula; ou que as crianças surdas ficarão habituadas à leitura de fala e à comunicação através da escrita se tiverem disso múltiplas experiências e que esta estratégia é a melhor para que sejam capazes de funcionar numa sociedade de ouvintes.

Na vida diária, aprendemos línguas duma forma prática, vendo ou tocando em itens que representam as novas palavras que estamos a aprender. Mas, na escola, os professores que usam métodos tradicionais baseiam-se essencialmente na fala, usando poucas ajudas de outro tipo para dar a entender palavras desconhecidas, utilizadas em situações pouco habituais (por ex. palavras usadas para descrever novos conceitos de matemática). Podem criar confusão nos alunos ao passar das línguas locais para as oficiais e vice-versa. O desenvolvimento da literacia é particularmente difícil através duma segunda língua.

**Actividades a emprender**

- Explicar, de forma clara, aos professores e aos pais a diferença que existe entre (a) dar aos alunos boas competências linguísticas e (b) ensinar o currículo *numa* língua.
- Promover, para a aprendizagem da língua, uma orientação activa centrada na criança.
- Permitir/solicitar que os exames do primeiro ciclo sejam realizados em diferentes línguas.

O artigo sobre a China (página x) sublinha a importância das estratégias activas de aprendizagem.

**Recrutamento de professores educação e sua utilização eficaz**

Algumas vezes os professores falam a língua dos alunos, mas não estão autorizados a utilizá-la nas aulas. Ou



podem não falar a mesma língua. Alguns podem mesmo ter sido enviados para uma área cuja língua não conhecem para encorajar o ensino na língua oficial.

Pode ser difícil recrutar professores que falem línguas minoritárias; os estudantes destes grupos não têm, frequentemente, capacidades linguísticas suficientes para serem aceites em cursos de formação de professores. Cada vez mais, os professores são ensinados através do Inglês. Mas isto não os torna mais eficientes a ensinar em Inglês, torná-los, simplesmente, mais difícil aprender a ser bons professores.

**Sistemas de escrita e materiais****Actividades a emprender**

- Criar alternativas de ensino, por exemplo, formação em serviço para permitir aos estagiários uma experiência e níveis de preparação até que possam ser acreditados como professores.
- Desenvolver e partilhar lições de programas piloto sobre a formação de professores de ensino primário no ensino da língua oficial.

O artigo sobre o Vietname (páginas x a x) refere a colaboração de mulheres da comunidade no ensino das línguas.

**curriculares**

Nas escolas em que os professores são encorajados a não utilizar as línguas locais, há frequentemente falta de materiais educativos e de textos nessas línguas. Muitas vezes, os professores gastam muito tempo a traduzir materiais, retardando o progresso no ensino do currículo.

**Actividades a emprender**

- Encorajar as autoridades locais de educação a trabalhar com as comunidades de línguas minoritárias, utilizando os seus materiais de escrita e de literacia, a par do currículo nacional.

O artigo sobre a Tailândia (páginas x a x) sublinha a complexidade do desenvolvimento dos sistemas de escrita nas línguas minoritárias.

**Comunidade e envolvimento parental**

Verifica-se, demasiadas vezes, uma separação entre a vida dos alunos, em casa, e as suas experiências educativas na escola. Por exemplo, frequentemente os membros da família não falam a língua que os seus filhos estão a aprender na escola e, assim, não podem apoiar a sua aprendizagem. Os artigos do Uganda (página x) e Bangladesh (página x) sublinham os esforços feitos para diminuir a distância entre a utilização da língua em casa e na escola.

Na educação, é importante desenvolver continuamente a prática da língua, mais do que visar metas irrealistas de curto termo ou mudanças radicais e rápidas. Em muitas partes do mundo está em curso um progresso na educação multi-linguística, baseada na língua materna. Através de uma mais vasta demonstração e partilha destas experiências, podemos mostrar aos educadores e aos legisladores que as escolas podem responder às necessidades das sociedades multi-linguísticas.

**Emergências**

A comunicação e o ensino através da língua materna torna-se ainda mais difícil em situações de emergência ou pós-emergência, especialmente quando os alunos são deslocados para áreas que utilizam no ensino diferentes línguas.. Nestas situações, um planeamento cuidadoso em relação às questões da língua no sector educativo, pode contribuir grandemente para a reconciliação e a reconstrução.

**Actividades a desenvolver**

- Planear, em situações de emergência, programas de transição linguística adequados para as crianças que foram deslocadas
- Utilizar a língua materna nos programas de compensação destinados às crianças que faltaram à escola, realizando, de forma gradual, a transição para a língua utilizada na escola.

## Apoio à aprendizagem da língua na Província de Qinghai, China

A China apresenta grande diversidade étnica e linguística, com 56 grupos étnicos minoritários oficialmente reconhecidos, que falam cerca de 80 línguas – além da língua chinesa oficial<sup>1</sup>.

O país definiu uma política em que “cada região tem a liberdade de utilizar e desenvolver a sua própria língua”. Todas as escolas do ensino primário e secundário das minorias étnicas deverão ensinar tanto a língua minoritária como o currículo Chinês, e deverá ser respeitado o direito de aceder à educação na primeira língua (materna). Existe, contudo, um desfasamento entre a política e a sua implementação prática. Neste artigo, Lou do Save the Children UK (SC UK) apresenta-nos a monitorização de um processo mais efectivo de aprendizagem da língua com o grupo minoritário tibetano.

### O problema de Qinghai

A província de Qinghai no Noroeste da China tem 43 grupos étnicos, dos quais o mais importante é o grupo étnico tibetano. Muitas famílias vivem em áreas remotas com fracos acessos a uma educação básica de qualidade ou outros serviços. Dada a sua diversidade populacional o departamento provincial de educação de Qinghai, está a monitorizar, desde 2003, dois tipos principais de abordagem à educação bilingue:

- Modelo 1: áreas onde a língua chinesa tem influência reduzida. A língua da minoria étnica é o meio utilizado no ensino e o Chinês surge como uma disciplina curricular.
- Modelo 2: áreas onde o Chinês é mais utilizado. O Chinês é a língua principal no ensino, recorrendo-se à língua da minoria étnica quando necessário. Infelizmente, este modelo não respeita a cultura e a língua étnica minoritária.

Faltam professores qualificados que dominem as duas línguas em Qinghai, havendo pouco mais de metade capaz de falar e utilizar simultaneamente o Tibetano e Chinês na sala de aula. No distrito de Tongde, mais de 90% da população é Tibetana. As escolas seguem o Modelo 1, e em algumas escolas do ensino primário os professores não têm preparação para ensinar Chinês.

Alguns não têm qualificação para o ensino, e têm apenas uma curta preparação prévia ou em serviço. A falta de professores significa que os que exercem têm sobrecarga de trabalho,

tornando inviável para eles fazer formação complementar.

A situação em Tongde mostra que, nas aulas de língua Chinesa, os professores evidenciam fracas competências na matéria. Eles centram-se essencialmente na gramática, vocabulário e leitura; e o modelo de ensino incide essencialmente numa aprendizagem mecanizada e repetitiva, provocando o desinteresse dos alunos na aprendizagem das línguas.

Alguns pais, funcionários governamentais e educadores não valorizam a aprendizagem do Tibetano, e questionam o desenvolvimento da educação bilingue. Eles vêem o Chinês como a língua da vida económica, a que possibilita aos seus filhos passar nos exames, obter maiores qualificações educativas e garantir uma melhor situação económica futura para a sua família. Os gestores das escolas e os professores têm levantado reparos à educação bilingue. Alguns receiam que estudar Tibetano implicará atrasos na aprendizagem do Chinês e que alguns manuais disponíveis em Tibetano não abordam todos os conteúdos curriculares necessários aos exames nacionais. As insuficiências nos manuais implica que os professores utilizem algum tempo a traduzir os materiais do Chinês, que nem sempre são culturalmente relevantes para manter o interesse dos alunos.

### Encontrar soluções

Com a ajuda do departamento provincial de educação de Qinghai, o SC UK criou um centro de recursos para aprendizagem da língua na escola do ensino primário de Douhesuo, no distrito de Tongde. Trata-se de um projecto piloto ilustrativo de uma abordagem

diferente no ensino da língua. O centro baseia-se na concepção internacionalmente aceite de que as crianças necessitam de ouvir e falar *antes* que eles possam aprender a ler e escrever uma segunda língua. O centro foi concebido para:

- reconhecer e apoiar a compreensão da língua e cultura Tibetana
- ajudar os alunos Tibetanos a melhorar as suas competências na língua Chinesa, especialmente as capacidades de compreensão auditiva, fala e leitura
- melhorar as competências de vida dos alunos
- promover a participação da comunidade na educação ao gerir e manter em funcionamento o centro.

### Aprendizagem centrada na criança

A equipa do projecto queria que o centro proporcionasse o aumento de exposição à segunda língua e dar a possibilidade às crianças de ouvir e praticar o Tibetano e o Chinês em ambientes naturais de aprendizagem, em vez do ambiente formal da sala de aula. O centro disponibiliza um espaço para o desenvolvimento das competências intelectuais e a possibilidade de trabalhar em conjunto – um ambiente de aprendizagem centrado na criança que enriquece a interacção entre colegas e a interacção da criança com o ambiente. Desde o início, a equipa técnica tornou claro que o centro seria um lugar onde as crianças podiam decidir o que fazer, com voluntários a criar espaços para as crianças experimentarem, praticarem e aprenderem.

## Lou Chunfang

**O recurso a voluntários**

Tivemos necessidade de encontrar pessoas com capacidades no domínio da língua Tibetana e Chinesa e que estivessem abertos a encontrar novos caminhos para o trabalho com as crianças. Foram escolhidos vinte e três estudantes Tibetanos, voluntários da Universidade Regular de Qinghai. Submeteram-se a um treino intensivo de modo a garantir que todos compreendiam o funcionamento e objectivos do centro: melhoravam as suas competências nas brincadeiras e no trabalho com as crianças; e ajudá-los a conceber e planejar actividades e materiais sobre a aprendizagem da língua. Em grupos os voluntários elaboravam planos de aulas utilizando recursos locais – eles identificavam assuntos relevantes para os contextos locais dos alunos, utilizando uma abordagem inovadora da língua baseada em áreas temáticas.

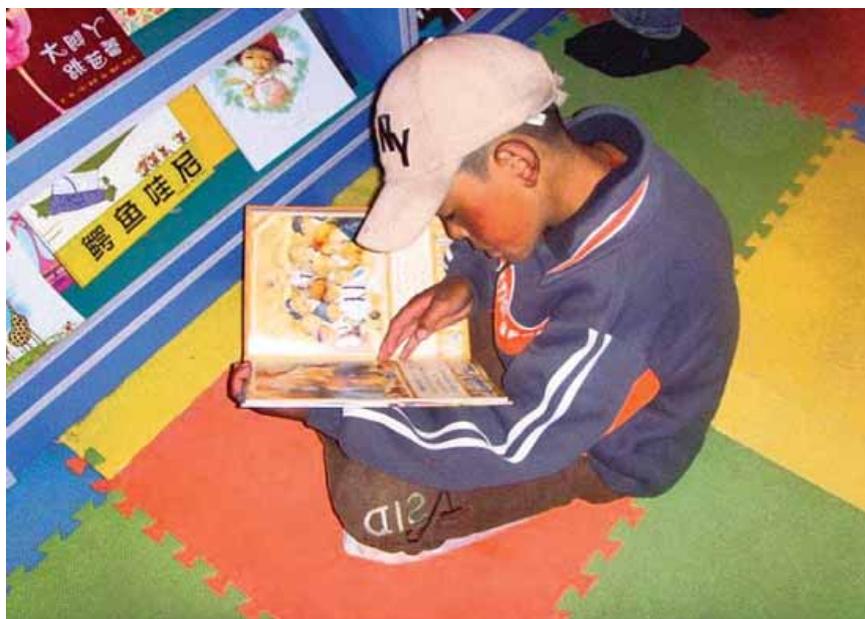
**Escolha de materiais de aprendizagem**

A selecção dos recursos para o ensino da língua foi feita com o intuito de favorecer o interesse das crianças na aprendizagem do Chinês e do Tibetano. Foram seleccionados livros que utilizavam um Chinês simples, bem como DVD de histórias, canções e cantigas em Tibetano. Dada a fraca qualidade dos livros das crianças Tibetanas, os voluntários receberam formação para elaborar materiais em língua Tibetana, como livros grandes e histórias aos quadrinhos recorrendo ao "role-play" e a jogos.

**Desenvolvendo competências na vida diária**

As competências na vida do dia a dia das crianças da Província de Qinghai são muito fracas; as suas disciplinas tradicionais compreendem somente o Tibetano, Chinês e Matemática. Na sala de aula geralmente apenas ouvem o professor.

E as limitações do professor levam a que não seja dada suficiente atenção ao desenvolvimento global do aluno;



somente o desempenho académico e a técnica para os exames são tidos em conta. Por esse facto, as escolas são vistas pelos pais como desnecessárias, não ensinam competências úteis aos alunos nem lhes transmitem informação com interesse. Isto contribui para altas taxas de absentismo e abandono escolar. Os professores de muitas escolas não valorizam o potencial da participação dos pais e, estes, por seu lado, não chegam a compreender a importância da educação para os seus filhos, crendo que se trata apenas de uma responsabilidade da escola.

O SC UK acredita por seu lado que o centro poderá melhorar as competências para a vida e da língua recorrendo a actividades bem planeadas e interessantes. Também pensamos que ele poderá desenvolver formas de envolvimento das comunidades na educação das suas crianças. Concebemos actividades para melhorar as capacidades da criança em compreender-se a si própria e a melhorar a sua auto-estima, criando oportunidades para terem sucesso e para comunicar melhor com os outros. Estas actividades são desenvolvidas com base em temas ou assuntos. Pede-se às crianças que indiquem o que é que elas queriam aprender. Todos os assuntos são

relacionados com a vida real das crianças, por exemplo, a saúde e a higiene, protecção ambiental e ciências. Os membros da comunidade são implicados em todo o processo, desde a concepção do centro até à sua gestão e manutenção. O centro também proporciona o acesso a diversos livros relevantes para os membros da comunidade, por exemplo livros sobre agricultura.

O projecto concentra-se agora em demonstrar a mais professores e autoridades locais em que medida a aprendizagem activa da língua pode fazer a diferença no sucesso educativo das crianças.

**Lou Chunfang é Investigador e Técnico de Educação do "Save the Children" na China.**

**Contacto: Save the Children China Programme  
Apartment 051, Entrance 2,  
Building nº2  
Jianwai Diplomatic Compound  
Beijing, 100600  
P.R. China**



## As vantagens da educação em língua materna no Senegal

Rudy Klaas

As vantagens da aprendizagem com base na língua materna já não levanta controvérsia. Mas será economicamente razoável tomar por base a língua materna como primeira língua de aprendizagem e ensino para todos os alunos? E se for o caso, onde encontrar o saber necessário e as ideias para que isso aconteça? Neste artigo, Rudy apresenta-nos a história de um projecto de língua materna numa pequena aldeia de Diembing, no sudoeste do Senegal, que poderá começar a dar pistas de resposta para estas questões.

### Antecedentes do projecto

Em 1998, os professores de Diembing frequentaram um curso de formação sobre o uso da língua materna em literacia dirigido pelo SIL (Summer Institute of Linguistics) internacional. Os professores conseguiram convencer os seus directores para experimentarem o método na sua escola. Esta primeira tentativa foi um sucesso, e convenceu os pais de que os seus filhos poderiam aprender melhor utilizando a língua materna. O programa de língua materna que foi adoptado posteriormente procurou reduzir as altas taxas de insucesso das escolas que eram motivadas pelo fraco desenvolvimento das competências em literacia básica nos primeiros anos de escolarização. Em 2002, o governo lançou um programa experimental específico de educação multilingue em cinco localidades, incluindo Diembing.

### Mudanças na escola de Diembing

- 11 dos 18 alunos que estavam a utilizar a língua materna em todas as aulas passaram nos exames. Em duas turmas que utilizavam o Francês no ensino, somente dois alunos numa e quatro noutra, em relação a um total de 20, passaram de ano.
- Nas turmas em que se utiliza a língua materna, o ensino é centrado no aluno, com recurso a métodos de ensino mais interactivos. A monitorização subsequente mostra que os alunos revelam mais confiança e dinamismo.

### Diferenças entre Diembing e outras escolas

As outras turmas experimentais da zona que utilizaram a língua materna não foram tão bem sucedidas. Durante as minhas deslocações subsequentes de monitorização, os alunos, os professores, e os funcionários ligados à educação sugeriram algumas razões para explicar este facto:

“Eles falam-me numa língua que eu percebo”

Para além da utilização da língua e materiais de ensino não locais, a escola de Diembing completa de forma intensa a leitura dos alunos com materiais em língua local produzidos pelo SIL.

“Tínhamos montes de coisas engraçadas para ler na nossa língua”

O SIL apoiou a criação de uma biblioteca com livros, contos tradicionais, temas de saúde, em língua materna, etc. para utilização dos alunos e da comunidade. Outras turmas da experiência não tinham este recurso disponível.

“Vocês dão-nos coragem”

Os profissionais da escola de Diembing recebiam apoio dos consultores do SIL acerca de literacia e educação, ao passo que as outras escolas não.

“Parece que falta algo na formação sobre educação multilingue”

Alguns professores e formadores sentiam que a formação inicial oferecida pelo Governo era insuficiente, e não complementada com formação em serviço. No ano que se segue, o SIL pensa promover mensalmente formação em serviço em Diembing para que os professores possam formar uma rede de apoio e estabelecer contactos entre si e discutir os sucessos e os problemas com que se deparam.

“Nós já te conhecemos”

A comunidade de Diembing já tinha uma forte relação com os consultores de língua e literacia que viviam lá já há nove anos a desenvolver investigação, realizando traduções e constituindo turmas de literacia em língua materna, de forma que a ideia de turmas escolares com base na língua materna foi bem acolhida.

Será acessível e valerá a pena?

Não estão disponíveis ainda os custos detalhados de quanto custa o ensino experimental de turmas em língua materna por aluno. Contudo, em Diembing estas turmas proporcionaram quase quatro vezes mais passagens de ano do que o verificado nas turmas tradicionais – mas certamente não custaram quatro vezes mais para funcionar. Deste modo, vale a pena utilizar nas turmas uma abordagem centrada na língua materna.

O custo para produzir um livro escolar tradicional não é assim tão diferente da produção do mesmo livro traduzido para a língua materna. Os custos de tradução também não são forçosamente elevados; algum trabalho pode ser feito por voluntariado, se arranjarmos tempo para encontrar tradutores motivados para o efeito.

Os alunos das classes que recorrem à língua materna geralmente conseguem atingir mais rapidamente os seus objectivos de aprendizagem que os alunos das turmas tradicionais. Isto pode reduzir os custos de todo o sistema educativo, especialmente se se reduzir o número de alunos que repetem o ano.

Precisamos de pensar:

Se um país gastar menos dinheiro numa educação que não funciona, isso sai mais caro a longo prazo do que se gastar mais dinheiro numa educação que funcione.

Contacto:

Rudy Klaas  
SIL – Klass  
BP 2075  
Dakar  
Senegal  
E-mail: rudy\_klaas@sil.org

# O papel da língua no sucesso da aprendizagem na família, Uganda

Leni Wild

Toda a gente afirma que os pais são os primeiros e melhores professores. Um projecto no Uganda sugere que isto é realmente verdade. O projecto evidencia até que ponto a língua é a chave para uma aprendizagem com sucesso para toda a família. Neste artigo, Leni explica como a Education Action, uma ONG internacional baseada no Reino Unido, está a trabalhar com a Literacy and Basic Education (LBE), um parceiro local do norte do Uganda, para desenvolver novas formas de colocar a língua no centro da aprendizagem para as crianças e os pais.

## Antecedentes

Num estudo realizado pelo LBE em quatro distritos do norte do Uganda detectou-se que uma das principais razões porque os alunos tinham insucesso na aprendizagem, na passagem de ano e em completar a escola do ensino primário era devida ao facto da utilização precoce do Inglês como a língua principal no ensino. Como consequência disto, tornava-se impossível para os pais em casa apoiar de forma adequada a escolarização dos seus filhos – motivando ou ajudando nos trabalhos de casa – dado que eles não conseguiam compreender a língua principal em que era feito o ensino.

O Governo reconhece agora as vantagens da aprendizagem em língua materna. Isto fez com que fosse implementada a “Política da Educação em Língua Materna” nos primeiros 3 anos de escola de ensino primário, mas actualmente faltam recursos para a desenvolver eficazmente. O objectivo político traduz-se em disponibilizar materiais em língua materna (por exemplo, traduções do currículo nacional) para todas as 52 línguas locais faladas no Uganda, mas até ao momento apenas só 6 estão disponíveis. Falta também a formação de muitos professores sobre a forma de integrar a língua materna e o Inglês no ensino.

É neste contexto que aparece o projecto Education Action/LBE, criado pelo Departamento para o Desenvolvimento Internacional do Reino Unido. Com uma incidência especial nas raparigas e mulheres do Norte do Uganda, estamos a apoiar o desenvolvimento de um conjunto de actividades e recursos nas línguas maternas. O projecto coloca a língua como objectivo essencial da estratégia de promoção da educação, e esperamos desenvolver esta opção em programas futuros.

## Recursos educativos nas línguas locais

A maioria dos manuais escolares está escrita na língua oficial (Inglês). Contudo, com o nosso apoio, os recursos para as crianças e para os pais têm vindo a ser traduzidos para as línguas locais. O nosso projecto faz com que se inclua nas aulas as línguas os materiais e as histórias locais. As actividades com as crianças nos distritos de Yumbe e Gulu compreendem: realizar jogos com materiais locais, como jogos para contar recorrendo aos objectos do dia a dia disponíveis em casa; contar histórias em línguas locais; elaboração de jogos de palavras cujo conteúdo contenha mensagens significativas e adequadas ao contexto local.

## Actividades com pais

Levamos a efeito aulas para pais, utilizando a língua materna. Isto possibilita que eles compreendam e ajudem na educação dos seus filhos, e a ter uma participação mais expedita nas suas comunidades locais, por exemplo, melhorando as suas competências de forma a garantir melhores preços para os produtos do mercado.

As aulas de literacia para os pais são inspiradas no currículo para os primeiros anos (primeiro e segundo), adaptado para se ajustar aos níveis de aprendizagem dos pais. Os pais trabalham sobre os mesmos assuntos que os seus filhos aprendem na escola, para que possam ajudar os seus filhos em casa. As aulas realizam-se geralmente à tarde, depois de cumpridas as tarefas domésticas e as obrigações laborais. Geralmente juntam-se debaixo de uma árvore no cercado da escola ou numa das casas dum dos pais. Os pais educadores dirigem as aulas. Eles são voluntários, escolhidos de entre os membros das suas comunidades, que recebem formação em técnicas de aprendizagem de adultos (nomeadamente o uso das línguas maternas). A participação é essencial – os pais são ouvidos sobre o horário e o conteúdo das

aulas de forma a garantir que a educação satisfaz as suas necessidades. É necessária uma comunicação clara de forma a garantir uma efectiva participação e essa é a razão porque o uso da língua materna tem sido tão importante para proporcionar uma efectiva educação aos pais. Este trabalho tem possibilitado o desenvolvimento de recursos e actividades nas línguas locais, nomeadamente pequenos livros sobre cálculo e pequenos livros de histórias tradicionais em línguas Acholi e Aringa.

*“A ideia dos pais e dos professores partilharem a educação das crianças é o caminho para avançar na educação dos nossos filhos”* *Director Adjunto da Escola*

## Educação ao longo da vida

Embora continue a ser importante a aprendizagem das línguas oficiais, o nosso projecto revela a necessidade de olhar mais além do que a mera insistência na utilização da comunicação e do ensino em língua materna durante os primeiros anos. Para muitas crianças, alguns anos de aprendizagem na língua materna não lhes é suficiente para adquirirem as competências linguísticas necessárias para conseguir progredir no currículo – nomeadamente aprender a língua oficial. Assim, desenvolver eficazmente as competências de literacia nos adultos continuará a ser um problema, a menos que se dedique mais atenção a língua utilizada no ensino de adultos.

**Leni Wild, Técnico de Investigação e Desenvolvimento, Education Action.**  
3.10 @Canterbury Court,  
Kennington Park, 1-3 Brixton Rd,  
London SW9 6DE, UK  
Tel: +44 (0)20 7785 7217  
Leni.wild@education-action.org  
www.education-action.org

## A língua para a reconciliação nacional: Tailândia do Sul

O Patani-Malaio é a língua falada por 83% das pessoas nas quatro províncias do Sul da Tailândia. A violência e a instabilidade política que perduram na região resultam em grande parte de questões linguísticas e crises de identidade – a identidade Malaia, materializada na língua Malaia utilizada no dia a dia, não é oficialmente reconhecida pelo governo. A escolaridade obrigatória realizada na língua Thai provoca uma fraca frequência e aproveitamento escolares entre os alunos que falam o Patani-Malaio. Eles não conseguem obter grandes competências de trabalho e dispõem de fracas aspirações para ingressar no ensino superior e obter emprego. Muitos temem que a educação está a ser utilizada para destruir a identidade linguística e religiosa locais. Neste artigo, Suwilai descreve um programa educativo bilingue com base na língua materna com o intuito de ajudar as crianças de língua Patani-Malaio respeitando a sua identidade Malaia ao nível local e adquirindo a identidade Thai a nível nacional.

### Introdução ao programa

Linguistas da Universidade de Mahido e uma equipa de investigação que fala o Patani-Malaio desenvolvem um programa de investigação-acção participada há nove anos. Ele abrange oito anos de escolaridade, desde o Jardim de Infância ao sexto ano, precedido de um ano de introdução. O programa apoia as crianças de língua materna Patani-Malaio a falar, ler e escrever correctamente tanto em Patani-Malaio como em Thai. O Patani-Malaio é utilizado como língua no ensino desde o Jardim de Infância ao primeiro ano, permitindo que as crianças adquiram as competências necessárias na audição, fala, leitura e escrita na sua língua materna, antes de aprenderem o Thai. A disciplina de Estudos do Patani-Malaio, em que a língua Patani-Malaio é o elemento fundamental, mantém-se ao longo da escola do ensino primário. A Lei Educativa permite que 30% do currículo possa ser organizado localmente desta forma.

### Objectivos do programa

1. Levantamento da Situação Linguística – para recolha de informação necessária ao planeamento do programa.
2. Incremento dos conhecimentos sobre os benefícios da educação bilingue apoiada na língua materna. Mobilização dos parceiros para as actividades do programa, por exemplo, uma equipa local de investigação composta por universitários e estudantes das localidades, incluindo quatro escolas em regime experimental.

3. Desenvolver um sistema escrito para o Patani-Malaio com referência aos textos originais em Thai, construído com a concordância dos universitários e do falante nativo e que seja tecnicamente exequível. Isto permitirá às crianças fazer a transferência para a utilização do Thai como meio principal de ensino.
4. Desenvolver um currículo, utilizando o Patani-Malaio e o Thai como meio de ensino, que dedique mais espaço aos conteúdos locais, não comprometendo os padrões de qualidade educativa.
5. Desenvolver materiais de ensino e auxiliares de leitura para diferentes anos escolares em Patani-Malaio e materiais que ajudem os alunos a transitar para a utilização do Thai.
6. Recrutar e formar os técnicos de educação bilingue: professores, escritores, peritos em cultura local, organizadores de sessões de trabalho, etc.
7. Avaliar os alunos nas escolas experimentais e compará-los com os das outras escolas.
8. Estabelecer cooperação entre as organizações financiadoras e de apoio técnico governamentais e não-governamentais, as pessoas influentes da sociedade e os meios de comunicação social.
9. Desenvolver e consolidar uma política nacional da língua.

### Desafios

- O uso da língua falada localmente na educação como meio de promover o desenvolvimento, a paz e a prosperidade é uma ideia nova que alguns têm relutância em aceitar

porque há poucos exemplos anteriores deste tipo de trabalho na Tailândia.

- Muitas pessoas pensam que a língua e o texto são o mesmo, e que o texto é mais importante que a língua falada. Isto torna-se problemático. O texto em Jawi (baseado no texto Árabe) é geralmente utilizado na região para se escrever, mas isto significa que esta escrita reflecte a utilização da língua Malaio Central, que é diferente da língua Patani-Malaio. As pessoas usam a língua Malaio Central em contextos religiosos em que fazem recurso à memorização de textos, mas isto não se adapta ao ensino nas escolas para as crianças que falam o Patani-Malaio como a sua língua materna. Os esforços empregues na utilização do texto escrito Thai têm gerado controvérsia. Os que se opõem, defendem que estes esforços poderão fazer com que ensinar e escrever em Jawi seja redundante. Os que estão a favor da utilização do texto escrito em Jawi crêem que este é inadequado para escrever Patani-Malaio, apesar do Jawi continuar a ser ensinado nas escolas religiosas, enquanto os textos baseados em Thai serão apenas usados nas escolas laicas. O programa bilingue pensa incorporar a escrita Jawi numa fase mais avançada.
- As escolas piloto situam-se na zona de conflito político e violência, tornando-se difícil fazer a monitorização do progresso do programa.

## Suwilai Preamsirat



- Apesar do apoio proporcionado pelo programa, as vantagens do ensino do Patani-Malaio no sistema educativo formal não foram, ainda, completamente compreendidas por algumas autoridades que se dedicam a questões de segurança e educação. Apesar dos funcionários governamentais de nível elevado aceitarem a educação bilingue, alguns não se sentem confortáveis na defesa do uso da língua materna como meio de ensino para os níveis escolares superiores.
- O maior desafio está na forma de incorporar os princípios da educação bilingue no currículo e nos materiais de ensino/aprendizagem.

### Os êxitos até ao momento

Os resultados preliminares do ano preparatório são encorajadores:

- A equipa local de investigação tem estado activamente envolvida no desenvolvimento da língua escrita, currículo, planos de aulas, materiais de ensino, canções e materiais de leitura para diferentes níveis em Patani-Malaio e Thai. A equipa é composta por professores de língua, docentes, linguistas, membros do comité islâmico, estudantes das localidades, e jovens coordenadores nas várias comunidades.
- Têm sido desenvolvidas várias actividades de sensibilização entre as comunidades, universitários, docentes, funcionários e líderes religiosos.
- Os consultores do SIL Internacional têm dado apoio técnico.
- Agências de financiamento governamentais e não-governamentais como a UNICEF e a "Thailand Research Fund" prometeram financiamento para os três primeiros anos.
- Os universitários, funcionários governamentais, meios de comunicação social e membros da comunidade manifestaram incentivos e apoios, concordando que este tipo de educação satisfará as

necessidades das populações locais e ajudará a reconciliação nacional e a segurança interna para todo o país.

- Foram desenvolvidos de forma muito cuidada novos auxiliares de ensino para a fala e escrita do Patani-Malaio por um grupo de falantes nativos, com apoio de professores e educadores locais de várias áreas.
- Os professores de Patani-Malaio têm recebido formação específica desde o planeamento das lições ao ensino e gestão das salas de aula bilingues.
- O popular método "Total Physical Response" (TPR) tem vindo a ser utilizado juntamente com outras técnicas recentes de educação centrada-no-aluno. O TPR implica que os alunos permaneçam inicialmente em silêncio, enquanto os professores utilizam a língua a ser ensinada para dar instruções aos alunos sobre os exercícios físicos a realizar.
- As pessoas das comunidades que falam o Malaio têm vindo a participar activamente no programa, especialmente na produção de materiais de leitura para diferentes níveis de ensino com base em histórias locais ou cultura e conhecimentos da região.

*"A utilização do Patani-Malaio como língua de ensino desde o Jardim de Infância ao 1º ano de escolaridade poupará as crianças mais novas da confusão e receio de terem de fazer aprendizagens numa língua que não é a sua língua materna. Esta mudança já deveria ter acontecido há muito tempo".* *Director de Escola, província de Narathiwat.*

### Criar um sentimento de segurança

Apesar dos obstáculos, este projecto ganhou a confiança das comunidades locais. Eles reconhecem o valor dos esforços realizados para preservar a sua língua e cultura e para respeitar a sua identidade Malaia na educação. Eles encaram isto como um avanço no sentido de uma reconciliação e compreensão duradouras. Em suma, eles sentem-se mais confiantes com este sistema educativo. O sucesso futuro do programa depende do apoio continuado e da forte convicção de todos os participantes. Este projecto lança as bases para melhorias significativas nas perspectivas de vida das crianças do Sul da Tailândia. Em consonância com a esta crescente consciencialização, os direitos das minorias à sua língua e cultura exigem a atenção dos governos e agentes políticos, que têm a responsabilidade de preservar e proteger a diversidade, a riqueza e o património da depreciação ou extinção.

**Suwilai é um linguista que trabalha com comunidades etno-linguísticas ameaçadas em programas de revitalização da língua, e é director do projecto "Strong Bilingual Education Programme" do Sul da Tailândia.**

### Contacto:

**Suwilai Preamsirat  
Institute of Language and Culture for  
Rural Development  
Mahidol University,  
Salaya,  
Phuthamonthon,  
Nakhonpathom 73170,  
Thailand  
E-mail: lcspm@mahidol.ac.th**

## Participação da comunidade na língua materna, baseada na educação multilingue no Bangladesh

No Bangladesh, a maioria das crianças dos grupos étnicos minoritários ficam em situação de desvantagem pelo facto do sistema educativo não reconhecer a sua língua, cultura ou a realidade das suas futuras condições de vida. São ensinados em Bengali, uma língua que eles não compreendem. Muitos perdem rapidamente o interesse pela escola e abandonam-na. Na região de Chittagong Hill Tract, o abandono das crianças indígenas é superior a 60%. Neste artigo, Mathura apresenta um projecto que promove a educação inclusiva de qualidade, que foca, essencialmente, a educação na língua materna e que tem uma acentuada participação comunitária.



### Enquadramento do Projecto

A região de Chittagong Hill Tracts tem diversas comunidades culturais e étnicas e estruturas administrativas complexas. Até 1997, décadas de instabilidade política deixaram a região isolada do resto do país e longe das iniciativas de desenvolvimento. Cerca de metade da população da região pertence a várias comunidades indígenas étnicas, a restante é Bengali. Historicamente, os professores não falam a língua dos seus alunos e da comunidade em que exercem e, oficialmente, não lhes era permitido utilizar as línguas locais, mas só o Bengali.

Em 2006, Zabarang Kalyan Samity (ZKS), uma ONG local, iniciou um projecto chamado Shishur Khamataya: Acção das Crianças através da Educação, com o apoio do Save the Children Alliance.

O projecto visa garantir que, no ano de 2011, as crianças indígenas recebam numa educação inclusiva de qualidade e participem nas decisões que as afectam, com o apoio da política e da prática

regional e local. Foi implementada em três sub-districtos - Khagracharui Sadar, Panchari e Dighinala – em 60 centros pré-primários com 1259 crianças indígenas, das quais 631 (50%) são meninas. O departamento governamental da educação e a autoridade governamental local estão envolvidos intimamente neste processo.

O projecto promove a educação das crianças indígenas desenvolvendo, em primeiro lugar, um alicerce seguro na sua língua materna, através de centros multilingues pré-primários. Em seguida, aprendem gradualmente a língua nacional à medida que fazem a transição para as escolas regulares. Esta estratégia permite que as crianças progredam bem ao longo da escolaridade, mantendo a sua própria língua cultura e identidade mas, conseguindo ter acesso à língua oficial.

*“Eu frequentei a escola com regularidade porque o meu professor ensinou-me em Tripura (a língua). Gosto muito de brincar com a bola às cores. Quero ser professor quando for grande ”*

*Apusmoy, com 5 anos, Centro pré-escolar de Salkatai*

Há duas áreas principais a serem trabalhadas pelo projecto – educação e participação das crianças.

### Componente Educativa

O projecto inicia-se por um programa multilingue de dois anos nas comunidades visadas, com crianças de quatro anos. Durante o primeiro ano, os alunos são ensinados inteiramente na sua língua materna para cimentar a sua confiança. Introduce-se a preparação para a literacia através de práticas orais. Gradualmente, os alunos iniciam a pré-leitura, pré-escrita e, em seguida, actividades de pré-aritmética. No segundo ano, as crianças começam a ler e a escrever na sua língua materna. Na segunda metade do ano, começam a aprender o Bengali oral.

### Participação da comunidade

Pelo facto da educação multilingue ser um conceito novo no Bangladesh, começámos o processo com o envolvimento de actividades da comunidade, tais como actividades de sensibilização. Envolve os líderes comunitários em todas as actividades. De início, as pessoas tiveram várias percepções da educação multilingue.

Um líder comunitário pensava que:

*“ O conceito de educação baseado na língua materna é uma grande ideia para a melhoria da educação das crianças indígenas, mas pode levar cerca de cinquenta anos a tornar este sonho uma realidade.”*

## Marthura Bikash Tripura

Envolvemos e respeitamos os líderes de cada comunidade linguística com os quais trabalhamos. Para o desenvolvimento da língua Chakman, estabelecemos relações com a Academia Chakman, uma organização dos utilizadores da língua Chakman. Para o “Kokborok” – a língua Tripura, envolvemos o “Bangladesh Tripura Kalyan Sangsad” uma organização nacional do povo Tripura. E para as actividades relevantes da língua Marma, envolvemos o Marma Unnayan Sangsad, tal como um número de monges que praticam regularmente a língua na forma de leitura e escrita.

**“ Não há alternativa à língua materna em educação. É o único meio de garantir uma boa qualidade de educação escolar primária.”**

*Indira Chakman, uma mulher líder no Distrito de Khagrachari.*

Preparamos as provas de materiais educativos e depois organizamos a sua avaliação na comunidade, em seminários e exposições. Uma representação da comunidade alargada e diversificada faz a revisão do material e sugere mudanças e/ou complementos, por exemplo, toma decisões nas questões de pronúncia, uso estandardizado de caligrafia, temas para os materiais de ensino/aprendizagem

para os centros pré-escolares multilingues, etc.

Os membros da comunidade fazem a supervisão de cada tipo de actividades. Cada comunidade tem um Comité de Gestão que tem a responsabilidade geral sobre o funcionamento e a monitorização dos centros pré-escolares. Além disso, encorajam os pais a enviar, regularmente, os seus filhos à escola, supervisionam a construção dos centros, nomeiam os professores e monitorizam a sua assiduidade, informam os pais sobre as reuniões mensais de pais, visitam os centros, pelo menos três vezes por semana, e asseguram a manutenção do edifício.

### Componente da participação das crianças

Esta componente do projecto só começou em 2008 e foca o ensino activo e a cidadania. A educação inclusiva de qualidade dá ênfase à participação activa de todas as crianças na sala de aula e na escola, ajudando-as a participar nas decisões que afectam a sua educação e nas questões da comunidade e da sociedade mais ampla, criando, assim, um ambiente em que as suas vozes são ouvidas. O projecto visa atingir esta consciencialização e capacidade de realização envolvendo as crianças, os professores, os pais e os membros da

comunidade. Possibilitamos a formação de 60 organizações de crianças e 10 “círculos comunitários de aprendizagem”



para garantir a participação das crianças no processo de tomada de decisões nas suas comunidades. As crianças estão a receber formação sobre liderança.

**Mathura Bikash Tripura é a Directora Executiva de Zabarang Kalyan Samity.**  
**Contacto: ZKS**  
**Khagrapur, Khagrachari Sadar**  
**Kagrachari-4400**  
**Bangladesh**  
**Tel. +88 (0)371 61708 / 62006**  
**mathura-tripura@gmail.com**  
**Site: [www.zks-bd.org](http://www.zks-bd.org)**

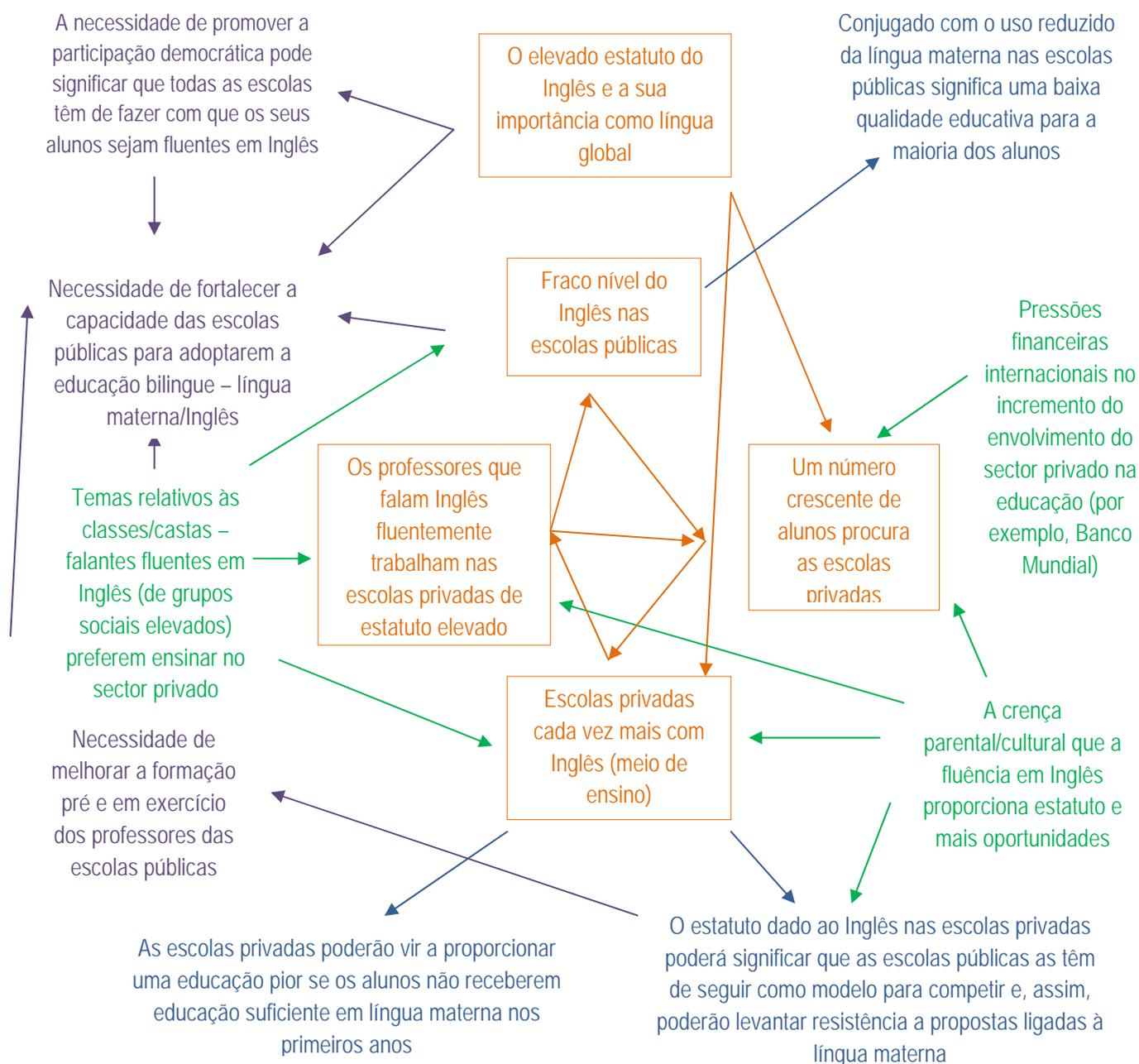


# O aumento da procura da educação privada em Inglês: uma barreira à inclusão?

Tony Booth

Neste artigo, Tony Booth analisa uma barreira à aprendizagem e participação que é por vezes negligenciada. Enquanto as escolas públicas incentivam o ensino na língua materna, as escolas privadas continuam a recorrer ao ensino em Inglês. O estatuto do Inglês aparece intimamente ligado com a percepção de que a educação privada proporciona uma “melhor” educação. Muitas famílias sentem-se pressionadas a pagar propinas que não conseguem suportar em escolas privadas, mesmo no caso de escolas em que os professores não dominam fluentemente o Inglês. Tony defende o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva para Todos que reconheça o crescimento do Inglês como uma língua global, mas resista à pressão do ensino privado.

## “Melhor” educação



## A expansão do ensino da língua materna em muitos países tem sido travada pelo estatuto e poder das línguas nacionais e internacionais, especialmente o Inglês

### Língua, democracia e direitos

Os cidadãos recebem muitas vezes mensagens contraditórias acerca do estatuto da sua língua materna. A constituição da África do Sul concede estatuto igual a 11 línguas oficiais nacionais e valoriza oito línguas nacionais não oficiais, incluindo a Língua Gestual. Ainda assim, o Inglês, a sexta língua mais falada pelas pessoas em casa, é utilizado pelo Governo, pelos meios de comunicação e pelo sistema jurídico. Para participar nesta democracia é necessário aprender Inglês.

O poder global do Inglês e a sua dominância na Internet significa que esta língua é importante para a compreensão do mundo e do impacto local das mudanças globais. Para apoiar os direitos democráticos dos seus alunos, as escolas necessitam de ensinar através duma língua materna, eventualmente, ajudar na aprendizagem de uma língua nacional diferente, e ensinar esses alunos a ser fluentes no Inglês.

Os direitos a uma educação pública gratuita e a aprender na língua da família de origem, definidos nos documentos das Nações Unidas (ver página x), são amplamente ignorados. Existe uma clara evidência a sugerir que as despesas escolares são a causa principal da fraca frequência escolar, abandonos e desigualdade de género na educação. Deste modo, quando organizações poderosas internacionais, como o Banco Mundial, pressionam os países pobres a expandir a educação privada paga, eles estão a incentivar a negação destes direitos e a corroer a Educação para Todos. Os países financiam a educação pública através dos impostos. Muitas vezes, as elites mais ricas mandam os seus filhos para escolas privadas, e são relutantes em pagar muitos impostos para ajudar ao desenvolvimento da qualidade da educação gratuita para as famílias pobres. Estas elites frequentaram geralmente as escolas em Inglês e podem procurar negar a que outros tenham acesso aos privilégios económico e social de serem fluentes em Inglês. O desenvolvimento duma Educação para Todos inclusiva depende da superação destas dificuldades.

### Ensinos da Índia

Este exemplo da Índia ilustra como o estatuto elevado atribuído tanto ao Inglês como à educação privada aumenta a complexidade de tentar expandir e ensino da língua materna.

As escolas públicas em Tamil Nadu ensinam utilizando o Tamil, a língua do estado. Visitei escolas em Chennai, a capital do estado, em 2005 com outros colegas. Numa escola do 1º ciclo o director mostrou-nos uma sala de apoio para o ensino do Inglês, cheia de computadores especiais para o ensino da língua, doados por uma empresa Americana. Os programas dos computadores eram irrelevantes para a vida das crianças locais e estavam elaborados com uma pronúncia fortemente Americana. As crianças tentavam a custo aprender o Inglês com estes programas e com a ajuda de professores sem grande fluência em Inglês. Algumas famílias da zona, que podiam com dificuldades pagar os custos, tinham enviado os seus filhos para escolas privadas de Inglês, acreditando que estavam a pagar uma educação melhor, apesar do Inglês dos professores destas escolas não ser igualmente bom.

A casta desempenha ainda um papel importante em Tamil Nadu. As famílias ditas de casta elevada tendencialmente são educadas mais em escolas privadas do que as de castas inferiores e a serem originárias de famílias onde o Inglês é por vezes usado em casa. Apesar dos salários dos professores do sector público ser mais elevado, os professores originários de famílias de castas elevadas não gostam de leccionar em escolas públicas, dedicando as suas competências linguísticas em Inglês ao sector privado.

### Tirando conclusões

O sucesso das escolas públicas em Tamil Nadu, destinadas a diversas comunidades, depende em parte na forma como ensinam melhor ou pior o Inglês. Apesar do desenvolvimento de um sistema público que promova a educação em língua materna, a aprendizagem de uma língua nacional e a qualidade do ensino do Inglês é um enorme desafio. Ao mesmo tempo que se procure a melhoria da formação pré e em serviço dos

professores é necessário disponibilizar as competências linguísticas detidas pelas elites que falam Inglês de forma a poder beneficiar *todos* os alunos. Desta forma, o crescimento da escola privada poderá ser contido. Estes desafios estão generalizados em países economicamente pobres por todo o mundo. Eles exigem uma acção dedicada por todos os que trabalham nas escolas e comunidades, e por aqueles que desenvolvem políticas de âmbito nacional e internacional.

**Tony Booth é professor de Educação Inclusiva e Internacional no Departamento de Investigação Educativa da: Canterbury Christ Church University, CT1 1QU, UK. E-mail: [tony.booth@canterbury.ac.uk](mailto:tony.booth@canterbury.ac.uk)**

O diagrama da página x mostra as ligações entre o elevado estatuto da língua Inglesa, o crescimento da educação privada e as tentativas para desenvolver o ensino e a aprendizagem em línguas maternas.

No vosso país debatem-se com os mesmos problemas?

Qual o estatuto que o Inglês (ou outra língua internacional) desempenha no vosso país, e de que modo afecta os esforços na promoção de um ensino/aprendizagem em língua materna? A educação privada está a tornar-se mais ou menos importante? Porquê? Poderá fazer uma adaptação do diagrama de modo a mostrar a situação do vosso país?

Por favor partilhe os seus diagramas com o EENET!

## Introdução do ensino multilingue no Vietname

NgNguyen Thi Bich Phuong Thao

O Vietname tem 54 grupos de minorias étnicas, com línguas diferentes, constituindo cerca de 13% da população. As percentagens de matrículas e de conclusão dos estudos são mais baixas nestes grupos, o mesmo acontecendo com os resultados. O presente artigo dá uma ideia resumida do esforço do “Save the Children UK” (SC UK) para alargar cada vez mais a utilização de estratégias de ensino multilingue na língua mãe, de modo a que os grupos das minorias étnicas tenham uma melhor oportunidade na educação.

### A situação no Vietname

O grupo maioritário no Vietname é o Kinh, de língua Vietnamita, falada por 90% da população. A constituição determina que todos os grupos étnicos têm direito a usar as suas próprias línguas. No entanto, a língua de instrução nas escolas é o Vietnamita e só oito das línguas minoritárias são ensinadas como disciplinas curriculares. Por outro lado, só 28 dessas línguas têm sistemas escritos e poucos livros existem fora das principais línguas minoritárias, tais como Tay, Muong, Cham, Khmer e H'mong.

Devido às dificuldades que enfrentam no sistema educativo, há poucos professores da minoria étnica. E, nas zonas das terras altas, onde vivem muitos grupos das minorias étnicas, a mesma aula é frequentada por crianças de diferentes grupos linguísticos, o que cria maiores dificuldades aos professores, aos pais e às crianças.

A percentagem total de matrículas na educação primária no Vietname é de

94,5%, mas no caso das crianças de minoria étnica é apenas de 80%. As taxas de conclusão dos estudos em 2006 eram de 89,7% para os Kinh e só de 67,9% para crianças de grupos das minorias étnicas. Esta diferença é ainda maior nas percentagens de conclusão da primeira parte do ensino secundário (76,5% para os Kinh e 45,5% para as crianças de minorias étnicas).<sup>1</sup>

A maioria das crianças excluídas da primeira parte do ensino secundário é constituída por raparigas, especialmente raparigas H'mong. O SC UK tem provas de que as percentagens de abandono das raparigas das minorias étnicas são significativamente mais elevadas do que as dos rapazes destes grupos.

### Apoio à educação de grupos minoritários

Entre 2004 e 2006, o SC UK procurou apoiar a aprendizagem das crianças das minorias, seleccionando mulheres e raparigas das minorias étnicas para serem educadoras de infância bilingues. Trabalharam na língua mãe das crianças

e começaram a ensinar-lhes o Vietnamita. Foram subsidiadas cinquenta mulheres para se tornarem educadoras de infância oficialmente reconhecidas. Contudo, este apoio à língua mãe não basta para que as crianças consigam usar o Vietnamita na escola do ensino primário.

O Vietnamita é considerado como a língua da unidade nacional, pelo que reduzir o seu emprego na educação se torna um assunto delicado. Apesar disso, o governo tem procurado dar resposta à investigação que liga as dificuldades na educação das crianças das minorias étnicas ao facto de, na instrução, se usar uma língua que não lhes é familiar. Presentemente, o governo está a procurar encontrar maneiras práticas de ministrar o ensino primário em várias línguas, testando localmente estratégias que se possam aplicar à situação do Vietname.

O SC UK iniciou agora uma nova fase de educação multilingue no pré-escolar e no ensino primário. O programa tem sido delineado em conjunto por membros da comunidade, professores e entidades locais de educação e também pelo Ministro da Educação e por especialistas em formação (MoET).

Na medida do possível, as línguas locais vão ser incluídas nas escolas do ensino primário e no pré-escolar como línguas de instrução. Mais gradualmente, o Vietnamita será estabelecido como segunda língua, para que as crianças possam aprender a usá-lo sem serem sobrecarregadas.



### Assistentes de ensino da comunidade

O SC UK está de novo a trabalhar com mulheres das comunidades das terras altas com educação primária ou secundária, preparando-as para assistentes de ensino nas escolas do ensino primário e pré-escolar. Estas assistentes trabalham com professores para conseguirem que os conteúdos das lições sejam entendidos. Ajudam a adaptar o currículo e os manuais à realidade local e dão apoio no emprego de técnicas activas de jogo e aprendizagem. As assistentes transmitem os novos conteúdos de ensino aos alunos na língua local. Depois, o professor ensina algumas palavras-chave em Vietnamita relacionadas com esse conteúdo. Para se preparar as crianças para a escola do ensino primário, a língua Vietnamita é introduzida verbalmente e familiariza-se as crianças com as letras Vietnamitas.



O objectivo principal das assistentes de ensino é usar – sempre em conjunto com os professores – actividades dinâmicas de aprendizagem que estimulem a língua mãe das crianças assim como os seus conhecimentos da língua Vietnamita. Os professores melhoram os seus conhecimentos da língua local em cursos e na comunicação com a população local. Nos sítios em que há crianças de diferentes grupos linguísticos numa mesma escola, reorganizam-se os alunos em turmas com vários anos mas apenas com um grupo linguístico. Tanto os professores como os assistentes recebem formação neste tipo de ensino.

### Resultados deste método

As crianças do programa estão a mostrar muito mais interesse na aula e maior familiaridade com a língua Vietnamita do que as crianças que apenas são ensinadas por um professor Kinh. Espera-se que as crianças que aprendam por este método progredam com maior facilidade no percurso escolar.

Tanto as entidades educativas como os patrocinadores estão a verificar os benefícios deste método multilingue de

ensino em grupo. Por isso, tem-se recrutado auxiliares de ensino de minorias étnicas para outro grande projecto que visa melhorar a educação primária em comunidades de minorias étnicas.

Presentemente várias organizações estão a implantar no Vietname diferentes iniciativas de educação multilingue baseada na língua mãe.

Espera-se que o MoET adapte estas iniciativas de modo a desenvolver um método abrangente que conduza a uma educação de qualidade para os grupos das minorias étnicas do Vietname. A monitorização e a avaliação das várias iniciativas piloto vão ser essenciais para provar que se justifica continuar a investir na educação multilingue baseada na língua mãe.

**Nguyen Thi Bich é Vice-Directora do Programa e Dinh Phuong Thao é responsável pelo Programa Educativo do SC UK no Vietname.**

**Contacto:  
Save the Children UK  
Vietnam Programme  
218 Doi Can Street  
Hanoi  
Vietnam  
E-mail: [ntbich@scuk.org.vn](mailto:ntbich@scuk.org.vn)**

## Publicações úteis: Língua e inclusão

### Girls, Educational Equity and Mother Tongue-based Teaching

Carol Benson/UNESCO Bangkok, 2005

Esta publicação analisa a relação entre raparigas, educação e exclusão, as barreiras à inclusão das raparigas e estratégias de educação baseadas na língua-mãe para incrementar a participação das raparigas.

Ver: [www2.unescobkk.org/elib/publications/Girls\\_Edu\\_Equity/Girls\\_Edu.pdf](http://www2.unescobkk.org/elib/publications/Girls_Edu_Equity/Girls_Edu.pdf)

### Highland Children's Education Project. A pilot project on bilingual education in Cambodia

UNESCO, 2005

Este relatório documenta o modelo de educação primária bilingue usado na região nordeste de Ratanakiri. Analisa questões de política e a implementação e expansão do projecto.

Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/01395/139595e.pdf>

### id21 Insights Education No.5, 2006

Esta edição foca o direito das crianças a aprender na sua própria língua. Contém artigos sobre a Bolívia, o Vietname e a Índia e também cobre temas como o sexo e a língua, bem como o ganho em de ensinar e aprender na língua-mãe.

Disponível em Inglês, Francês e Espanhol em: [www.id21.org/insights/insights-ed05/index.html](http://www.id21.org/insights/insights-ed05/index.html)

### Mother Language First

Khagrachari Hill District Council, Zabarang Kalyan Samity, and Save the Children, 2007

Este relatório documenta o trabalho desenvolvido no Bangladesh com base na educação multilingue.

Disponível como ficheiro PDF em CD ou por e-mail do EENET

### Mother Tongue Education is Best

Kathleen Heugh

Este pequeno artigo dá-nos uma visão geral muito útil dos temas relacionados com o emprego das língua-mãe na educação., incluindo o seu impacto nos resultados e o benefício dessa aprendizagem.

Disponível em:

[www.hsrb.ac.za/HSRC\\_Review\\_Article-14.phtml#](http://www.hsrb.ac.za/HSRC_Review_Article-14.phtml#)

### SIL International's

A SIL é uma NGO linguística internacional cujos grupos linguísticos vivem em comunidades linguísticas e estudam fonética, fonologia e gramática. Estes grupos ajudam a criar textos escritos, produzem materiais na língua-mãe e orientam programas de alfabetização/educação. O seu *site* contém uma gama de artigos, documentos orientadores e documentos de pesquisa sobre educação multilingue e alfabetização na língua-mãe.

Ver: [www.sil.org/literac/](http://www.sil.org/literac/)

Muitos dos documentos desta lista encontram-se na Internet. Se estiver num país localizado a Sul ou não conseguir acesso on-line a estes documentos, contacte o EENET e nós podemos enviar-lhos num CD-ROM ou em fotocópias.

### Artigos fundamentais das convenções internacionais

Nos Estados-partes onde existam minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, ou pessoas de origem indígena, não será negado a uma criança que pertença a tais minorias ou que seja indígena o direito de, em comunidade com os demais membros de seu grupo, ter a sua própria cultura, professar e praticar a sua própria religião ou utilizar seu próprio idioma. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, 1989 (Artigo 30)**

1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efectuar consultas com esses povos com vista a se adoptar medidas que permitam atingir esse objectivo.
2. Deverão ser adoptadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegarem a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país.
3. Deverão ser adoptadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e a prática das mesmas.

**Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, 1989 (Artigo 28)**



## Escrever para o EENET



Esperamos que os artigos deste Boletim o tenham inspirado. Porém, será que o levarão a escrever para partilhar as suas experiências em educação inclusiva? Sabemos que há muitas pessoas interessadas em mandar artigos para o EENET, mas muitas vezes não sabem como começar a preparar os artigos ou sentem-se demasiadamente nervosas para nos mandar o que escreveram. Por isso, apresentamos aqui algumas ideias para vos ajudar a começar.

### Quem pode escrever para o EENET

Toda a gente! Nós gostaríamos que todos os nossos leitores pensassem em escrever um artigo. Estamos realmente interessados em autores que tenham experiência directa de educação inclusiva – por exemplo como professor, estudante, pai, jovem trabalhador, activista ou alguém envolvido nesta campanha, um responsável pela educação local ou um membro da NGO local.

### E se você nunca tiver escrito um artigo?

Não se preocupe! Não precisa ser um escritor experimentado. O EENET pode ajudá-lo a desenvolver as suas ideias e a editar o que escrever. Se nos mandar um artigo que consideremos não estar pronto para publicação, nós podemos dar-lhe ideias ou fazer perguntas que o ajudem a recolher informação adequada. Não fique aborrecido nem chocado se lhe pedirmos que trabalhe melhor o seu artigo. Todos os artigos que publicamos passam por um processo de alteração e de revisão.

### Quem decide quais os artigos a publicar?

O EENET tem uma equipa editorial – o coordenador e vários revisores voluntários – que avalia os artigos e ajuda os seus autores, dando-lhes conselhos e ideias. Tentamos todos os anos publicar artigos:

- de países sobre os quais ainda nada se tenha publicado
- sobre aspectos da educação inclusiva a que se tenha dado menos atenção

- escritos por crianças e pais ou que incluam os seus pontos de vista
- que estabeleçam comunicação de diferentes maneiras – por ex.: usando diagramas, fotografias ou desenhos, em vez de palavras apenas. Todos os anos recebemos mais artigos do que aqueles que podemos publicar, por isso não podemos garantir que o seu artigo venha a ser incluído no Boletim.

### Sobre o que é que pode escrever?

- Pode escrever sobre qualquer tema relacionado com educação inclusiva de qualidade.
- Preferimos artigos com conselhos práticos. Evite escrever apenas sobre a teoria da educação inclusiva. O que nos interessa é saber o que fez, o que aprendeu e o impacto que no seu caso isso teve na educação das crianças.
- Analise cuidadosamente os boletins anteriores para ficar com uma ideia do tipo de artigos que publicamos.
- Precisamos especialmente de mais artigos sobre educação inclusiva relacionados com:
  - refugiados e situações de emergência
  - educação da primeira infância
  - educação secundária e superior
  - educação permanente e vocacional
  - escolas particulares
  - educação informal.

### Qual o tamanho dos artigos?

O máximo é de 600 palavras para um artigo de uma página ou de 1.200 palavras para um artigo de duas páginas – menos se quiser incluir fotografias ou diagramas.

### Como deve apresentar o artigo?

- Envie-nos um documento do *Word* por *e-mail* com pelo menos um tamanho 12 de tipo de letra.
- Se não tiver acesso a um computador ou a *e-mail*, pode enviar-nos o artigo dactilografado ou escrito à mão.
- Pode também mandar-nos artigos em cassette áudio ou em Braille.
- De preferência os artigos devem ser escritos em Inglês mas, se nos mandar um artigo noutra língua, faremos o possível por encontrar um tradutor voluntário que nos ajude.
- Não se esqueça de indicar o seu nome completo, a morada postal, o número do telefone e o *e-mail*, escrevendo também um pequeno parágrafo sobre si – quem é, o que faz, etc.

### Outras indicações

- Use linguagem simples – frases curtas, evitando abreviaturas, terminologia especial ou estilo académico.
- Divida o seu artigo em pequenas secções com subtítulos ou caixas de texto.
- Inclua citações, por exemplo, de alunos da sua escola.
- Se usar nomes de pessoas, peça-lhes primeiro autorização para o fazer ou mude os nomes no artigo.
- Se nos mandar uma fotografia, não o faça sem a autorização de toda a gente que lá se encontra (incluindo o fotógrafo). Se houver crianças na fotografia, peça autorização aos pais ou aos encarregados de educação para a publicar.

Esperamos ler os seus artigos!

## Construindo pontes, Rússia

Denise Roza, Pam Mendelsohn e Yulia Simonova

Perspektiva é uma NGO russa que promove a inclusão na educação e na sociedade para pessoas com deficiências. Os seus programas de educação inclusiva são apoiados pela UNICEF e pela USAID. Esta NGO compreende o poder das imagens e, desde 2002, tem organizado festivais de filmes em volta do tema “a deficiência e a inclusão”. Um dos seus objectivos é preparar pessoas com deficiências para tomarem a liderança nas suas mãos e conseguir uma mudança de atitudes na escola e na comunidade. Neste artigo Denise, Pam e Yulia explicam o projecto que ajudou os alunos a adquirirem novas competências, a tirarem fotografias das suas vidas e a aprenderem sobre os outros e uns com os outros.

Em Novembro de 2005, 10 alunos da escola “1901” de Moscovo, com idades compreendidas entre 12 e 15 anos, estiveram cinco dias envolvidos em actividades de fotografia. Formaram-se pares de crianças deficientes e de crianças não deficientes. A Kodak ofereceu máquinas fotográficas e uma loja local pôs as fotografias em CDs, de modo que as fotografias podiam ser vistas e comentadas todos os dias.

### Auto-retratos

Primeiro deram-se instruções e um questionário às crianças. Pediu-se a cada uma que trouxesse de casa uma foto de que gostasse muito para a primeira sessão. Distribuíram as fotos e explicaram o que mais lhes agradava nelas. Pediu-se depois que, em pares, tirassem auto-retratos. Discutiram o que gostavam nessas fotos, por ex. a luz, a posição as pessoas, o que a foto podia transmitir sobre a pessoa, etc. Cada par escolheu três ou quatro das suas melhores fotos.

### O ambiente escolar

No segundo dia, as crianças andaram pela escola e discutiram em que medida é que ela estava adaptada à deficiência, tirando fotografias para ilustrar este assunto. Discutiram as fotografias e voltaram a escolher as melhores do dia.

### Pessoas e lugares preferidos

A terceira tarefa consistia em tirar uma fotografia do sítio ou sítios preferidos de cada par e outra da pessoa que preferiam na escola. Falaram sobre estas escolhas e explicaram porque é que as tinham feito.

### Objectos interessantes

No quarto dia, as crianças recolheram objectos que vêem todos os dias na escola. Pensaram em como tornar mais interessantes estes objectos muito simples usando luz, cor ou um ângulo diferente nas suas fotografias. Mais uma vez se tiraram e se discutiram fotografias,

### “A minha melhor qualidade”

Finalmente, cada uma das crianças completou a seguinte frase numa folha de papel: “Sei que não me devo gabar, mas a minha melhor qualidade é .....”. Discutiram as respostas e a maneira como podiam tirar uma fotografia que transmitisse essas qualidades. Mais uma vez seleccionaram as fotografias tiradas nesse dia.

### Uma exposição

No fim do projecto, as crianças consideraram o género de fotografias que geralmente se escolhe para uma exposição e pensaram nas que deviam mostrar: o que é que vai interessar às pessoas, deviam escolher uma cena ou um objecto de todos os dias ou qualquer coisa diferente do habitual, etc.? Fizeram as suas opções, criaram legendas para as fotografias e depois expuseram-nas.

### Follow-up

Os directores das escolas e os professores têm-se interessado imenso pelo projecto. Por isso, em Março de 2007, a Pam treinou mais cinco fotógrafos e o pessoal da Perspektiva neste método. Os fotógrafos participaram também numa sessão de formação orientada pela Perspektiva para uma maior compreensão da deficiência. Assim, as actividades puderam ser duplicadas e postas em prática com mais trinta alunos noutras três escolas, sempre com aconselhamento e apoio.



### “Esta workshop de fotografia ensinou-me a ‘apanhar o momento’”

A Zhenia Shirkina tem 12 anos e está no 7º. Ano. Faz tudo com os pés, incluindo comer, escrever e pintar, pois nasceu sem braços. Tem muitos amigos na escola, tem lições de desenho e de pintura e sonha vir a ser fotógrafa profissional ou intérprete.



### “Agora vejo o mundo duma maneira diferente.”

Zhenya Lapin tem 13 anos e está numa cadeira de rodas. Também está no 7º. Ano e adora dançar, ler e viajar no mar. Canta no coro da UNESCO em Moscovo. Quer ser director de filmes em Hollywood. Para o projecto de fotografia, Zhenya e os seus amigos visitaram um orfanato para crianças com graves deficiências intelectuais, tendo achado a experiência muito comovente.

Em Maio de 2007, Giacomo Pirizzi, fotógrafo da UNICEF, organizou mais actividades. Trabalhou com crianças afectadas por acontecimentos traumáticos em Beslan e na Chechénia. As crianças, com idades entre 14 e 17 anos, pertenciam a seis escolas de Moscovo. Trabalhando em pares, passaram três dias a aprender sobre a máquina fotográfica, a luz, as imagens, a cor, etc. e a tirar fotografias.

No quarto dia, fizeram uma visita de estudo a Moscovo. Antes disso, as crianças discutiram o que queriam visitar e os temas que podiam fotografar. Escolheram visitar lugares turísticos mas também quiseram visitar uma escola inclusiva e uma instituição residencial para crianças com deficiências intelectuais. No dia seguinte, fizeram em grupo uma revisão de todas as fotografias. Depois, projectaram as

fotografias num ecrã grande. Escolheram a melhor fotografia e receberam outros prémios, por exemplo, o melhor trabalho feito por um par.

### Resultados do projecto

- Derrubaram-se muitas barreiras entre as crianças deficientes e não deficientes. O projecto demonstrou como podem nascer atitudes positivas e amigáveis, usando uma ferramenta simples mas poderosa – uma máquina fotográfica.
- As fotografias foram expostas em escolas, em parques, na Embaixada Americana e no Hotel Marriott. As fotografias puderam ser vistas e discutidas por patronos, empresários e famílias das crianças e, desde 2008, o projecto passou a ser uma actividade semanal em duas escolas de Moscovo.
- Uma extensa cobertura dos media levou a que as pessoas oferecessem

máquinas fotográficas para que mais escolas pudessem desenvolver actividades semelhantes.

- Este projecto que se tornou popular foi reproduzido em mais seis cidades da Rússia e, em duas delas, passou a ser uma actividade anual de acampamento de verão.
- O projecto passou, com muito sucesso, a mensagem de que todas as crianças podem e devem ser educadas em conjunto.

As actividades mostram às outras crianças, aos professores, aos administradores das escolas e aos pais o que as crianças com deficiências e sem deficiências podem fazer quando lhes é dada a oportunidade de viverem, trabalharem e aprenderem em conjunto. Criámos recentemente um guia com ilustração de fotos sobre como organizar actividades semelhantes, que está disponível em Russo no *site* da Perspektiva [www.perspektiva-inva.ru/files/downloads/building\\_bridges\\_brosh.pdf](http://www.perspektiva-inva.ru/files/downloads/building_bridges_brosh.pdf), ou pode ser adquirido escrevendo para o endereço abaixo indicado.

**A Denise é a fundadora e a directora da Perspektiva. Com os seus 50 empregados com e sem deficiências, a Perspektiva tem criado e implementado formação, desenvolvimento, educação pública, apoio e actividades informativas. A Yulia é responsável pelo Projecto Educativo. A Pam é uma fotógrafa profissional e activista dos direitos dos deficientes, que vive nos USA.**

**Contacto:**  
**Perspektiva**  
**8, 2-Frunzenskaya, Moscow**  
**119146, Russia**  
**Tel: +7(495) 245-68-79,**

# EENET

## Entrevista



A Escola Primária de Agururu em Tororo, Uganda, era uma escola regular com uma unidade especial para crianças com deficiência. Em 2005 e 2006, a directora, Owerodumo Cortider, assistiu a sessões de formação sobre educação inclusiva no Quênia e em Zanzibar. Neste artigo ela explica a Ingrid Lewis do EENET, as mudanças que se deram desde essa formação, assim como os sucessos e problemas que a escola tem enfrentado. Owerodumo sublinha também os desafios de ensinar crianças que falam muitas línguas diferentes, incluindo a Língua Gestual.

### Qual é a história da Escola Primária de Agururu?

A escola abriu em 1980. Mais tarde, em 1996 inaugurou-se a unidade especial com seis crianças – dois eram surdos e quatro tinham problemas de aprendizagem. Presentemente, a escola tem ao todo 718 crianças, 174 das quais são portadoras de várias deficiências.

### Porque é que decidiu transformá-la numa escola inclusiva?

Contribui para isso a formação sobre educação inclusiva que recebi na visita de estudo a Kisumu no Quênia e na workshop de Zanzibar. Quando regresssei, fiz uma reunião com todos os professores e falei-lhes da educação inclusiva. Tenho tentado mudar a sua atitude encorajando-os, por exemplo, a aprender Língua Gestual.

### O que é que os pais das crianças não deficientes pensam da vossa escola inclusiva?

Temos-lhes pedido que aceitem que esta escola é inclusiva. Os pais podiam mandar os seus filhos não deficientes para outra escola regular da cidade, mas continuam a mandá-los para aqui. E o número dos nossos alunos é mais elevado do que o da outra escola. Algumas das crianças não deficientes já sabem língua gestual. Integram muito bem com surdos e crianças com outras deficiências.

### Como é que preparou os pais para um método inclusivo?

Temos ajudado os pais a perceber que as crianças surdas têm um futuro. Temos quatro surdos adultos a trabalhar na escola ensinando Língua Gestual às crianças. Ao verem isto, os pais ficam entusiasmados e têm mudado as suas atitudes.

Ensinamos Língua Gestual aos pais de cerca de trinta crianças porque muitas vezes as crianças enfrentam dificuldades de comunicação em casa. A formação foi

paga por uma NGO de Tororo. Alguns pais vêm de longe e, sem ajuda, não têm meios para o fazer. Depois a NGO retirou o apoio e infelizmente a formação dos pais teve que ser suspensa por agora.

### Como é que preparou os professores?

A atitude dos professores é muitíssimo importante. As crianças surdas, quando vêm pela primeira vez para a escola, muitas vezes são agressivas; não podem comunicar e ficam frustradas. Precisam de professores compreensivos que possam comunicar com elas. Um projecto com fundos da Operation Days Work da Noruega deu formação em Língua Gestual a dez dos nossos professores.

### Porque é que há alunos que vêm de tão longe para frequentar a vossa escola interna?

As crianças que não conseguem ter acesso à educação porque as escolas locais não as aceitam, podem vir para aqui. Se assim não for, sobretudo as crianças surdas têm muito poucas opções. O dormitório das meninas está cheio. Mas, se não aceitamos as crianças, elas pura e simplesmente não vão à escola.

### Quais são as dificuldades que ainda têm que enfrentar?

*Atitudes:* Algumas das crianças não deficientes ainda têm atitudes negativas relativamente às crianças deficientes. Nós ensinamos-lhes que estamos todos aqui para aprender e que a aprendizagem é um processo. Porém, as atitudes em relação à deficiência muitas vezes começam nas famílias e isso é uma dificuldade com que nos temos de confrontar. Verificamos também que alguns pais de surdos ainda querem que os filhos sejam educados em escolas separadas.

*Língua:* A utilização da Língua Gestual na aula é uma dificuldade; presentemente temos seis professores com formação em Língua Gestual para 14 turmas. Estes

professores vão dar apoio a aulas em que a matéria é mais complexa, mas não podem ajudar a tempo inteiro em todas as turmas pois também têm que leccionar. Os professores que apenas façam tradução na aula não são pagos, têm que ter um horário lectivo completo para receberem o salário de professores por inteiro. Isto dificulta os nossos esforços, embora tentemos trazer outros intérpretes sempre que podemos. Alguns alunos ouvintes estão também a aprender Língua Gestual.

O Inglês é a língua nacional e oficial. Uma mudança que se deu na política em 2007 determina que, desde o primeiro ao terceiro ano da escola do ensino primário, as crianças aprendam na sua língua materna. No entanto, até agora a formação para este novo método ainda só aconteceu para professores do primeiro ano. O problema é termos tantas línguas – só nesta escola temos cerca de sete. Por isso ainda estamos a leccionar o primeiro ano em Inglês. No entanto, sabemos que alguns pais não sabem falar Inglês, pelo que os alunos não podem praticar em casa.

### Contacto:

Owerodumo Cortider  
Head Teacher  
Agururu Primary School  
PO Box 887  
Tororo, Uganda  
E-mail: [cortider@yahoo.co.uk](mailto:cortider@yahoo.co.uk)

## Notícias regionais

### O EENET na África Oriental

Em Setembro de 2007, o Coordenador do EENET organizou uma reunião de dois dias em Nairobi com pessoas interessadas em iniciar uma rede de informação sobre educação inclusiva local. A maior parte era do Quênia, mas também havia participantes da Somália e do Sudão. Durante o primeiro dia os participantes discutiram educação inclusiva, enquanto que no segundo dia estudaram ideias e actividades para organizar a rede. Decidiu-se então formar uma rede que cobrisse toda a região da África Oriental e não apenas o Quênia.

A seguir ao encontro, formou-se um pequeno grupo voluntário para a rede regional e deu-se início a um grupo de discussão por *e-mail*. Este grupo do *e-mail* tem sido muito activo, com membros da Eritreia, Etiópia, Quênia, Tanzânia, Uganda incluindo também pessoas que não pertencem a esta região. Até agora as discussões têm incidido sobre: o papel das escolas especiais no desenvolvimento da educação inclusiva (ver página x), a inclusão para estudantes surdos, um maior envolvimento dos professores nos debates sobre educação inclusiva e a necessidade de partilhar experiências africanas. Eles partilham também

Se vive ou trabalha na África Oriental e deseja fazer parte deste grupo de discussão, mande-nos um e-mail: [eenet\\_eastern\\_africa-subscribe@yahoogroups.co.uk](mailto:eenet_eastern_africa-subscribe@yahoogroups.co.uk). Agradecemos que escreva uma pequena nota explicando o seu envolvimento na educação inclusiva e a razão porque quer juntar-se ao grupo.



informação sobre eventos e publicações

O EENET da África Oriental está interessada em encontrar voluntários para ajudar a expandir as suas actividades através da rede de informação. Isto consiste por exemplo em ajudar a distribuir folhetos e boletins globais do EENET ou ajudar pessoas responsáveis pela educação a escrever e a partilhar as suas experiências. Agradecemos que contactem por *e-mail* Evena Massae em [easternafrika@eenet.org.uk](mailto:easternafrika@eenet.org.uk) para discutirem as vossas ideias. E, como é evidente, gostaríamos também de contactar com qualquer organização interessada em contribuir com apoio financeiro para a nossa troca de informações sobre educação inclusiva.

### EENET Zâmbia

O EENET Zâmbia foi estabelecido em 2007. Esta rede nacional é dirigida por Francis Simui e Charity Namitwe que fizeram o curso de Educação Inclusiva da Universidade de Manchester. Em Manchester ficaram a conhecer o EENET, que os inspirou e para a qual trabalharam voluntariamente antes de regressarem ao seu país, determinados a apoiar uma maior troca de informações.

O EENET Zâmbia tem por objectivo promover o diálogo sobre educação inclusiva, chamar a atenção para os desafios que estão a ser enfrentados pelas comunidades zambianas e dar-lhes condições para criarem as suas próprias soluções.

Embora se trate ainda de uma rede nova, o "Sight Savers International Zambia" cedeu um espaço para escritório e lançou-se um pequeno *site*. O EENET da Zâmbia está a procurar artigos e documentos mais longos sobre a educação inclusiva na Zâmbia para publicar no *site*. Assim, se tiver ideias e experiências para partilhar ou se puder ajudar com fundos ou no aumento das actividades da rede, agradecemos que contacte o EENET da Zâmbia.

E-mail: [simuifrancis@googlemail.com](mailto:simuifrancis@googlemail.com)

Tel: +260 978 882 952

Site: <http://enablingeducationnetworkzambia.googlepages.com>

### REDEinclusão – rede em língua portuguesa

A Associação "Cidadãos do Mundo" lançou em língua portuguesa o seu *site* sobre educação inclusiva – REDEinclusão. Ver: <http://redeinclusao.web.ua.pt>

O site contém uma compilação cada vez maior de documentos em língua portuguesa sobre educação inclusiva, assim como um boletim. A primeira edição do boletim inclui artigos de Angola, Guiné-Bissau, Moçambique e Portugal. Se quiser contribuir com um artigo em Português para o Boletim ou para o *site* ou se quiser pôr questões à rede, contacte:

Associação Cidadãos do Mundo, rua Gago Coutinho, 6, 2710-566 Sintra, Portugal  
E-mail: [redinclusao@gmail.com](mailto:redinclusao@gmail.com).

Pode ler uma entrevista com Ana Maria Bénard da Costa sobre o seu trabalho de criação da REDEinclusão na página x .

### EENET ASIA

A rede da Ásia continua a crescer. Já publicou cinco boletins e criou um grupo regional de *e-mail*. Para subscrever este projecto, é favor contactar por *e-mail*: [EENET-asia-subscribe@yahoogroups.com](mailto:EENET-asia-subscribe@yahoogroups.com)

## REDEinclusão

Em 1998 entrevistámos Ana Maria Bénard da Costa sobre o trabalho voluntário que estava a desenvolver na tradução para Português do Boletim do EENET. Agora, dez anos mais tarde, a Ana Maria pôs em prática um projecto para criar uma rede de informação sobre educação inclusiva destinada a professores, pais, alunos e legisladores das ONGs dos países lusófonos.

### Quando e porquê decidiu lançar uma rede de informação sobre educação inclusiva em língua portuguesa?

Esta decisão foi inspirada por duas fontes diferentes. Primeiro, um amigo meu que trabalhou com crianças de rua no Rio de Janeiro, Brasil, propôs-me a criação de uma NGO chamada “Citizens of the World” (“Cidadãos do Mundo”) com o objectivo de desenvolver projectos para promover a saúde, a educação, a cidadania e outros direitos humanos.

Ao mesmo tempo, o EENET organizou uma reunião em Portugal para discutir os seus planos de rede regional. Eu apresentei a ideia de promover a educação inclusiva junto dos países lusófonos e Windy Ferreira avançou com uma ideia idêntica para o Brasil. Combinaram-se estas duas sugestões e um grupo de pessoas de diferentes áreas (saúde, educação, desenvolvimento social) reuniu-se para criar “Citizens of the World” e levar a cabo o seu projecto “rede de inclusão”, inspirado pelo EENET.

Tentámos, então, arranjar fundos (o que levou cerca de três anos) e agora, passados seis anos, conseguimos finalmente lançar a rede.

### O que é que fizeram durante esses seis anos?

Criámos um grupo de trabalho com pessoas ligadas à educação inclusiva dispostas a ser voluntárias neste projecto.

Reunimo-nos e discutimos a ideia de se criar um site. Procurámos também encontrar documentos importantes e pessoas de países lusófonos que podiam partilhar connosco informação e experiências. Traduzimos e adaptámos materiais que recebemos.

### O que é que ajudou a concretizar este projecto?

Como é evidente, tivemos ajuda dos membros do nosso grupo e, além disso, das ONGs, dos pais e professores que nos enviaram as suas experiências para o Boletim. O Boletim do EENET é a base da nossa fonte de inspiração e o Coordenador do EENET tem-nos apoiado e aconselhado. O “Centre for Studies in inclusive Education”, a UNESCO e o Ministro da Família e do Desenvolvimento Infantil da Colúmbia Britânica também nos tem deixado usar os seus documentos. A Universidade de Aveiro ajudou-nos na produção do *site* e a Fundação Gulbenkian participou com os fundos essenciais para as nossas actividades.

### Tem sido um processo muito difícil – o que é que a motivou mesmo quando a tarefa parecia impossível?

O lançamento da REDEinclusão foi um processo muito difícil e por vezes solitário pois presentemente estou aposentada e trabalho a partir de casa. Os membros do grupo não podiam reunir muitas vezes porque vivem em diferentes partes de Portugal e a maior parte ainda trabalha

em full-time. O E-mail tem sido a minha maior ferramenta de comunicação, mas senti muito a dificuldade de trabalhar num projecto como este quando não se faz parte de uma organização ou quando não se tem colegas por perto.

### O que é que lhe causou mais stress?

O maior stress foi causado pela dificuldade de conseguir respostas aos meus pedidos para as pessoas partilharem as suas experiências em educação inclusiva. A certa altura, pensei que nunca ia receber histórias que pudessem ser usadas no Boletim. Agora é que eu percebo como é difícil para os professores escreverem sobre as suas próprias experiências reais.

### O que é que lhe deu maior prazer até agora?

Os momentos mais agradáveis têm sido as nossas reuniões de grupo em que me senti apoiada e pude trocar e discutir ideias, e também quando recebi *e-mails* expressando apoio pelo projecto ou enviando histórias para o Boletim.

Para mais informação sobre REDEinclusão consultar a página. x e procurar o contacto da Ana Maria.



## Debate sobre o papel das escolas especiais na educação inclusiva

Dimity Taylor em representação do e-grupo da África Oriental

Há ainda muitas divergências quanto ao papel que as escolas especiais podem desempenhar na transição para a educação inclusiva. Este tema foi recentemente debatido pelo grupo de discussão por e-mail/EENET da África Oriental (para mais informação ver página x). No presente artigo, Dimity Taylor, o primeiro coordenador do e-grupo, foca pontos essenciais apresentados pelos participantes no debate.

A discussão incidiu sobre razões que justificam promover-se um método inclusivo para a educação, incluindo: os benefícios sociais e educativos para crianças com ou sem deficiências assim como o contributo que a educação especial dá ao desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. Foi também reconhecida a necessidade de não se ignorar simplesmente as escolas especiais neste processo mas sim de se encontrar estratégias criativas para unir os sistemas de educação especial e de educação inclusiva.

### A utilização da educação especial no desenvolvimento de competências

Alguns participantes discutiram a ideia de se usar escolas ou turmas especiais para desenvolver competências específicas dos alunos, tais como Braille, Língua Gestual e outras competências linguísticas antes de os incluir em turmas normais. Uma das participantes explicou como a “escola inclusiva” que tinha frequentado – que ela achava que lhe tinha proporcionado “inclusão académica” mas não a confiança e as competências necessárias para a “inclusão social” – podia ter sido apoiada pela educação especial. Este exemplo é dos Estados Unidos mas é importante para as nossas actividades na África Oriental:

“Eu sou surda... na verdade tive intérpretes de língua gestual para...aulas, mas nunca para interacções sociais com a maioria dos meus colegas ouvintes, para a maior parte da minha educação...é provável que adquirisse competências sociais mais fortes...se tivesse tido a oportunidade de frequentar uma “escola de surdos” pelo menos durante alguns anos da minha infância”.

Os participantes acharam que este método de transição podia explorar os aspectos positivos das escolas especiais

– tais como conseguir que crianças com deficiências interajam e se apoiem mutuamente – assentando também nas características das escolas de educação inclusiva. Este método pode ser particularmente útil se as turmas especiais se encontrarem dentro de escolas normais e todas as crianças participarem em recreios e outras actividades. É um processo que pode ajudar a preparar a escola normal para a inclusão de crianças com deficiências. Torna-se, porém, essencial preparar um plano eficiente para esta transição de modo a que a inclusão tenha realmente lugar e não apenas a integração.

### Criação de escolas inclusivas “especializadas”

Foi debatida a ideia de se criar escolas normais especializadas na educação de crianças com uma determinada deficiência (por ex. uma escola normal especializada em incluir crianças com deficiência visual). Isto não significa que se excluísse de frequentar a escola crianças com ou sem outras deficiências ou que se impedisse as crianças com essa deficiência de frequentar outras escolas.

Este método podia assentar sobre um aspecto positivo das escolas especiais, o facto de algumas delas serem centros de excelência numa determinada área da educação. Contudo, todas as crianças têm o direito de frequentar uma escola perto de casa e a especialização pode ser cara. Assim, as escolas inclusivas “especializadas” precisam também de ser centros de recursos para apoiarem escolas inclusivas “não especializadas” na educação de crianças com deficiências específicas na escola da sua comunidade.

### Soluções criativas e flexíveis

A discussão demonstrou a necessidade de constante criatividade e flexibilidade na criação de sistemas educativos que respondam às necessidades de *todos* os alunos. Qualquer método desenvolvido numa determinada situação tem que ser constantemente reavaliado e alterado para se ter a certeza de que realmente tem em conta as necessidades de cada um dos alunos – podendo acontecer que não resulte tão bem noutra situação

O debate fez-nos recordar que, se a inclusão não for bem feita, pode causar mais problemas às crianças que estamos a tentar ajudar. Os participantes salientaram que não há necessidade de se separar completamente métodos de educação de escolas especiais e de escolas inclusivas. Ambos os sistemas têm prós e contras. Alguns acharam que educação inclusiva não significa “inclusão a qualquer preço” (por ex. pôr crianças numa situação em que não conseguem aprender). A educação inclusiva consiste em se assegurar a melhor educação tanto social como académicamente para *todas* as crianças, abrangendo as que são portadoras de deficiências mas não se limitando a elas.

A discussão reforçou a necessidade de se criar um sistema que aplique os melhores aspectos de toda a educação, combinados de maneira a responder às necessidades de todos os alunos e a defender os seus direitos.

Este assunto é controverso. Que papel, se é que há algum, acha que as escolas especiais podem, devem ou têm desempenhado no desenvolvimento da educação inclusiva? O EENET quer saber a sua opinião!

## Publicações úteis

### Education's Missing Millions: Including disabled children in education through EFA FTI processes and national sector plans

World Vision, 2007

Relata pormenores das conclusões de um estudo para avaliação da maneira como a "Education for All Fast Track Initiative Partnership" ("Parceria para a Iniciativa da Promoção da Educação para Todos) está a conseguir fazer face aos desafios da deficiência e da inclusão na educação.

Disponível através de:

Philippa Lei

Senior Child Rights Policy Adviser

World Vision UK

World Vision House

Opal Drive

Fox Milne

Milton Keynes MK15 0ZR, UK

E-mail: [philippa.lei@worldvision.org.uk](mailto:philippa.lei@worldvision.org.uk)

Site:

[www.worldvision.org.uk/server.php?show=nav.1780](http://www.worldvision.org.uk/server.php?show=nav.1780)

A tradução em Francês está disponível no site do EENET:

[www.eenet.org.uk/other\\_langs/documents.shtml](http://www.eenet.org.uk/other_langs/documents.shtml)

### Family Friendly: Working with deaf children and their communities worldwide

Deaf Child Worldwide, 2008

Este livro tem por objectivo chamar a atenção para o papel dos pais e famílias nas vidas das crianças surdas. Dá exemplos de famílias, serviços e surdos que trabalham em conjunto. O livro segue um método de pesquisa activa e contém estudos de casos assim como orientações práticas.

Disponível através de:

Deaf Child Worldwide

15 Dufferin Street

London EC1Y 8UR, UK

Tel.: +44 (0)20 7549 0454

Fax: +44(0)20 7251 5020

E-mail: [info@deafchildworldwide.org](mailto:info@deafchildworldwide.org)

### Inclusion in Action DVD

ZAPDD e MoEVT, com NFU/Atlas Alliance, 2008

Este DVD de 95 minutos, acompanhado de um livro, documenta experiências em Zanzibar. Pode ser usado não só para sensibilização relativamente à educação inclusiva, como também para formação prática.

Disponível através do EENET.

### Inclusive Education: Where there are few resources

Atlas Alliance (actualizado em 2008)

Esta edição revista do livro que foi publicado pela primeira vez em 2002 analisa os conceitos e estratégias de educação inclusiva em contextos pobres em recursos. Foi actualizada para apresentar uma perspectiva mais vasta sobre educação inclusiva – investigando para além dos temas sobre a escola e a deficiência. Além disso, contém uma nova selecção de estudos de caso.

Disponível depois de Outubro de 2008 através do EENET e de:

The Atlas Alliance

Schweigaardsgt 12

PO Box 9218 Gronland

0134 Oslo, Norway

Fax: + 47 23 16 35 95

[atlas@atlas-alliansen.no](mailto:atlas@atlas-alliansen.no)

### Making Schools Inclusive: How change can happen. Save the Children's experience

Save the Children, 2008

Estudos de caso de três países ilustram métodos de educação inclusiva que: se dirigem a grupos específicos de crianças vulneráveis; organizam comunidades escolares inclusivas; promovem a mudança através de um sistema educativo; e estudam entraves financeiros à educação inclusiva. O livro tem por objectivo inspirar as pessoas mostrando o que se pode conseguir. Foca também lições importantes tiradas dos desafios que "Save the Children" tem enfrentado em diferentes situações. Um número limitado de cópias impressas ou em CD está disponível através do EENET.

Descarregue a versão PDF através de: [www.eenet.org.uk/theory\\_practice/theory\\_practice.shtml](http://www.eenet.org.uk/theory_practice/theory_practice.shtml)

### Teachers for All – with a focus on learners with disabilities

Este site é uma ferramenta interactiva de formação de professores incluindo texto, vídeo e áudio sobre a aplicabilidade da educação inclusiva na perspectiva da deficiência. É um projecto conjunto com universidades, escolas de formação de professores e ministérios do Quênia, da Noruega e do Uganda.

Ver: [www.intermedia.uio.no/teachersforall](http://www.intermedia.uio.no/teachersforall)

### Young Voices: Young people's views of inclusive education

Ase Driveness and Ingrid Lewis/Atlas Alliance, 2008

Este recurso consiste num pequeno DVD e num folheto. O folheto contém fotografias tiradas por estudantes deficientes e não deficientes na Tanzânia e no Uganda. Os estudantes usam as imagens para explicar as suas opiniões sobre educação – o que os faz sentirem-se incluídos ou excluídos. O DVD mostra alguns dos estudantes a discutirem os seus pontos de vista sobre educação e a participarem nas actividades diárias da escola.

Disponível através do EENET depois de Outubro de 2008.

#### EENET

c/o Educational Support and Inclusion

School of Education

The University of Manchester  
Oxford Road

Manchester M13 9PL, UK

Tel: +44 (0)161 275 3711

Fax: +44 (0)161 275 3548

Telem/SMS: +44 (0)7929 326 564

E-mail: [info@eenet.org.uk](mailto:info@eenet.org.uk)

Site: [www.eenet.org.uk](http://www.eenet.org.uk)



Por favor, informe-nos sobre obras que tenha publicado ou que você recomendaria a outros leitores do EENET

MANCHESTER  
1824