

4. Além da inclusão

Educação para meninas e meninos nômades e pastoris



Aprendizagem pré-escolar comunitária, Ngorongoro, Tanzânia

Este artigo ilustra os desafios que surgem ao tentar-se fornecer educação de qualidade com equidade de gênero para crianças que ficam além do alcance da educação formal. Enfoca-se os filhos de famílias nômades e pastoris, identificando as questões específicas relacionadas ao fornecimento de educação para esse público, e aprendendo com as abordagens e as iniciativas de várias agências (governamentais e não-governamentais). O artigo investiga as formas específicas de preconceito que meninas nômades e pastoris enfrentam em relação a educação, e salienta a necessidade de se realizar uma análise de gênero mais aprofundada para qualificar a elaboração de políticas públicas.

Crianças nômades e pastoris além da inclusão

Estima-se que existem entre 25 e 40 milhões de crianças em idade escolar que moram em famílias nômades ou pastoris. Dessas, somente entre 10 e 50% freqüentam a escola, representando provavelmente entre 15 e 25 milhões da estimativa de 100 milhões de crianças no mundo que não freqüentam a escola.¹ Enquanto as taxas de participação e formação na educação básica são muito baixas para meninos pastoris, para meninas são mais baixas ainda.

Este artigo foi elaborado a partir de evidências tiradas de pesquisas e relatórios de ONGs realizados na da África ocidental, central e oriental com pecuaristas nômades e seminômades. Nessas regiões, muitas sociedades pecuárias e nômades são caracterizadas pela pobreza e por aspectos específicos de desigualdade de gênero, tal como uma divisão rígida de trabalho junto com uma carga pesada de trabalho para todos os membros da família. Outras características distintas dessas sociedades incluem os efeitos graves da desertificação e da seca crônica, a maneira pela qual a migração de homens muitas vezes implica em mais trabalho ainda para as mulheres, a prática do casamento precoce, e, em alguns casos, uma crença na inferioridade intelectual de mulheres e meninas. Enquanto as políticas e as práticas devem abordar questões específicas das comunidades pastoris e dos nômades em geral, também é preciso abordar questões específicas de mulheres e meninas pastoris e nômades.

As crianças nômades e pastoris ainda não gozam do seu direito à educação básica.² A meta de Educação para Todos 2015 não será atingida, se as políticas e os recursos não forem direcionados ao fornecimento de acesso a educação relevante e de qualidade para essas crianças. Há poucas evidências, porém, de que a educação para as comunidades pastoris tenha sido abordada pelas iniciativas nacionais principais em qualquer país, com as exceções da Uganda e da Mongólia,³ desde o Fórum Mundial sobre a Educação de 1990.

A Matrícula de meninas e meninos pastoris no Quênia

Com a declaração de Educação Primária Grátis (EPG) no Quênia em 2003, uma taxa de matrícula bruta de 104 por cento foi alcançada. Apesar desse aumento geral, as estatísticas escondem desigualdades geográficas e, em regiões pastoris, a Taxa Bruta de Matrícula foi de apenas 25 por cento, com apenas 17 por cento de meninas pastoris matriculadas na escola. Isso sugere que as contas da escola não constituem o único obstáculo à matrícula. Custos imbutidos, como fardas, almoços e fundos de desenvolvimento comunitário, bem como ambientes escolares desagradáveis, sem saneamento adequado também têm contribuído para excluir meninas em vez de meninos. Níveis baixos de participação são também fortemente influenciados pela mobilidade de famílias pastoris.

A escola primária Wajir para meninas no nordeste do Quênia foi fundada em 1988 depois de um acidente de ônibus no qual morreu um grupo de

¹ **4. Além da inclusão**, Série Educação e Igualdade de Gênero, Contribuições do Programa. Oxfam GB. Dezembro de 2005

meninas pastoris que estavam viajando de Wajir para um internato a uma distância de 200 quilômetros em Garissa. A comunidade captou os seus próprios recursos para construir uma escola primária restrita a meninas. Desde então, a matrícula aumentou de 40 para 576 meninas, e a escola agora foi integrada ao sistema público. A popularidade dessa escola reflete um certo protagonismo comunitário pela educação para meninas, muitas vezes por aqueles que foram formados numa região onde existe uma forte oposição à educação de meninas. As professoras foram capacitadas na promoção de igualdade de gênero e realizam, entre outras atividades, oficinas que abordam temas tais como os direitos de meninas e práticas culturais, inclusive a mutilação genital feminina.⁴

Para a educação, a *mobilidade* de nômades e comunidades pastoris representa uma questão significativa. Ela pode ser devida à mobilidade diária, tal como os movimentos dos pecuários de ovelhas na Eritreia, ou a viagens mais externas, tais como as viagens sazonais dos pecuaristas tuareg de ovelhas e de camelos. Como resultado da sua mobilidade, as crianças pastoris e nômades não conseguem frequentar a escola durante os expedientes diurnos normais do ano letivo convencional. As crianças de famílias viajantes que não se consideram nômades ou pastoris, se encontram numa situação semelhante.

Relações de gênero em comunidades pastoris nômades e seminômades em Uganda

Estudos de Monitoramento de Participação Rural (PRA) realizados pelo Programa Educação Básica Alternativa para Karamoja (ABEK), que trabalha com grupos pastoris em Uganda, mostram que as mulheres são os principais produtores na sociedade pastoril, sendo responsáveis por 90 por cento do trabalho doméstico. Elas contribuem significativamente com a produção pecuária, embora não sejam donas nem de animais nem de terra, tenham o maior nível de analfabetismo, tenham acesso somente restrito ao crédito e à tecnologia moderna, e sofram violência doméstica. O casamento precoce significa que muitas meninas não têm a oportunidade de realizar o seu potencial, e são os homens que dominam ao tomar decisões tanto no âmbito domiciliar quanto no comunitário. O poder de decisão das mulheres se restringe principalmente à escolha das colheitas a serem plantadas, e mesmo neste caso são os homens que iniciam as decisões e somente apresentam as suas conclusões para serem aprovadas pelas suas esposas.⁵

O que nômades e comunidades pastoris querem da educação formal

As meninas e os meninos nômades e pastoris têm o direito à educação básica de qualidade, mas as meninas nômades e pastoris têm menos acesso à educação do que os meninos, e a sua participação e as suas vitórias são quantitativamente muito menores de que aquelas dos meninos. Para elaborar uma política de educação flexível e para providenciar uma educação com equidade de gênero, os responsáveis pela elaboração de políticas públicas precisam identificar o que estimula os povos nômades e pastoris a matricular

os seus filhos na escola, entender as expectativas das meninas e das suas famílias e subseqüentemente desenvolver estratégias que consideram essas expectativas. Há uma falta geral de dados relevantes sobre nômades e comunidades pastoris, e sobre mulheres e meninas em particular.

As evidências oriundas dos trabalhos de campo indicam que a própria educação informal das famílias nômades e pastoris cuida de ensinar as crianças sobre o seu próprio estilo de vida e os seus valores. Poucos adultos tiveram a oportunidade de freqüentar a escola, e onde existem as oportunidades, podem matricular somente algumas crianças, normalmente meninos. Existem também evidências de que as famílias nômades e pastoris vejam a educação como uma parte de uma estratégia geral baseada na sua avaliação das possibilidades em termos de emprego, fontes alternativas de renda e vulnerabilidade. Quando as mudanças ambientais, os conflitos ou outros fatores impactam fortemente nos seus meios de vida, elas procuram a educação formal para fornecer alternativas para os seus filhos, especialmente os meninos. Para alguns, a educação formal é vista como um caminho para um meio alternativo de vida, fora do 'pastoralismo'.

Ao matricular seus filhos na escola, os pais nômades e pastoris não querem uma educação de baixa qualidade, mas sim uma educação que é, ao mesmo tempo, igual a de outros, com os mesmos certificados, mas também uma educação que seja relevante ao seu meio de vida, à sua mobilidade e aos seus próprios conhecimentos.

O Programa de Desenvolvimento Infantil de Ngorongoro, Tanzânia

O programa comunitário de Desenvolvimento Infantil (DI) na província de Ngorongoro já criou centros de DI próximos aos *bomas* (domicílios Maasai) para garantir a acessibilidade tanto para meninos como para meninas. Cada centro tem dois professores Maasai – um professor e uma professora – que são capacitados nas técnicas de aprendizagem ativa, que estimulam a participação igual de todas as crianças. Esses professores locais são sensíveis ao contexto cultural das crianças e são treinados para serem sensíveis a gênero. Os centros de DI são administrados pela coordenação e tanto homens como mulheres participam na tomada de decisões em relação a assuntos do interesse do centro.⁶

Questões Políticas Específicas

Descentralização e financiamento

A educação básica deve ser gratuita para todos os meninos e todas as meninas do início ao fim. Os governos devem alocar recursos especificamente para a educação para comunidades pastoris. Porém, de fato, o inverso acontece. Embora os povos pastoris e nômades contribuam substantivamente para a economia nacional e a receita dos governos por meio, por exemplo, de impostos sobre seus

animais, eles não são beneficiários de investimentos em educação. Por exemplo, em condições climáticas severas, com uma baixa densidade demográfica, e comunicações e infra-estruturas frágeis, os serviços básicos (inclusive postos de saúde e escolas) apenas se encontram nas cidades. As crianças de famílias móveis ou semimóveis não podem frequentar essas escolas de uma forma sistemática. Escolas ambulantes, onde os professores, dotados de um mínimo de material didático se deslocam junto com os alunos, vêm sendo experimentadas em vários países com diversos graus de sucesso, mas, hoje, estas são consideradas caras demais pelos poderes públicos locais de educação em regiões pobres que não têm a possibilidade de mobilizar recursos locais para a educação. Ademais, as escolas ambulantes foram criadas nas cidades para atender crianças de famílias móveis, mas elas muitas vezes vêm sendo extintas por falta de demanda, altos custos administrativos, equipamentos precários, falta de comida e segurança, especialmente para as meninas.

A descentralização do governo e a participação da sociedade civil são, muitas vezes, consideradas fundamentais para o desenvolvimento bem-sucedido. Porém, a descentralização, junto com a liberalização econômica e a privatização do sistema escolar, não pode ser automaticamente considerada benéfica. Por exemplo, quando o governo central descentraliza o financiamento da educação para o nível local em zonas onde moram nômades pastoris, a capacidade do governo local de arrecadar os recursos necessários para a educação pelos impostos fica, por vezes, muito fraca. Como resultado, as comunidades têm que carregar uma responsabilidade financeira pesada para garantir o funcionamento das escolas, e onde as escolas são de fato acessíveis, as meninas sairão perdendo se os pais não tiverem condições para matricular todos os seus filhos na escola. Já que os povos nômades e pastoris normalmente moram nas regiões mais pobres do país, eles sentem a carga financeira de prover serviços de educação mais do que outras comunidades mais ricas. É importante entender as repercussões tanto para meninas como para meninos de decisões orçamentárias e das políticas públicas, tanto a nível nacional como, quando o governo é descentralizado, a nível local.

Cobrar pela a educação básica, sejam tarifas para os usuários ou custos imbutidos, é especialmente injusto no caso de povos nômades e pastoris. O ônus financeiro é grande demais para os pais bancarem as despesas de matricular os seus filhos nos internatos. Quando os membros de comunidades pastoris conseguem contribuir financeiramente para a educação dos seus filhos, os custos de oportunidade são altos demais. Por exemplo, o 'pastoralismo' é intensivo em termos de mão de obra, e a contribuição das crianças é importante. São as meninas que andam grandes distâncias para buscar água para o uso doméstico, e também são as meninas que desempenham o papel principal de dar água para os animais. Por

isso, a sua mão-de-obra contribui significativamente para a economia doméstica. São também as meninas que buscam a água para a escola.

Que tipos de escola para igualdade de gênero?

Decisões relacionadas à localização de escolas não-móveis têm repercussões significativas para meninas. As crianças pastoris que vivem em grupos dispersos podem ter de andar muitos quilômetros para chegar na escola e para voltar da escola todos os dias. Isso levanta a questão de segurança de meninas no caminho, e também na escola, onde elas podem estar distantes das suas famílias, e por isso vulneráveis a abusos. Nas zonas pastoris do Sahel, que são castigadas pela seca, programas de merenda escolar são fundamentais para manter os meninos e as meninas nas escolas, dado que eles gastam muitas horas para chegar na escola e depois voltar para casa. Alguns pais deixam os seus filhos dormir no chão na escola durante a semana, mas não as suas filhas. Se as escolas não têm banheiros ou saneamento seguro e acessível para meninas, elas podem perder muitas semanas de escola por ano durante a menstruação. As flexibilidades do horário escolar e do ano letivo são importantes por causa das cargas de trabalho, e tudo isso deve ser investigado em termos de seus diferentes impactos para meninos e meninas. Estratégias inovadoras devem ser desenvolvidas, tais como estruturar uma rede de famílias para hospedar meninos e meninas de uma forma segura quando eles freqüentarem escolas distantes das suas casas.

Escolas ambulantes em Darfur, no Sudão

A escola ambulante de Darfur é uma escola com um único professor e múltiplas séries, apoiada pela Oxfam GB, que foi criada para providenciar a educação para pequenas quantidades de crianças que viajam com as suas famílias em grupos pequenos. A baixa densidade demográfica, o alto nível de mobilidade e uma demanda limitada por educação significam que, em certas circunstâncias, um modelo com múltiplas séries pode ser altamente apropriado.

Contudo, o modelo de séries múltiplas aprovado pelo governo restringe a escola aos primeiros quatro anos da educação básica. Já que escolas primárias completas (i.e. escolas que oferecem todas as primeiras seis séries) apenas são disponíveis nos assentamentos permanentes, poucas crianças nômades continuam a sua educação durante mais do que quatro anos. Esse é especialmente o caso das meninas, para as quais é raro continuar a educação num internato ou numa escola não-móvel num assentamento. Isso levanta a questão de quais resultados podem ser alcançados nesses primeiros quatro anos, e de até que ponto as meninas adquirem habilidades sustentáveis e as capacidades que elas precisarão no futuro.⁷

Quebrando as barreiras à educação para meninas

As agências governamentais devem realizar uma análise de gênero dos obstáculos e desigualdades que as meninas e as mulheres nômades e pastoris enfrentam, tanto dentro quanto fora da escola.

Embora a criação de uma maior quantidade de escolas possa aumentar o total geral de crianças que têm acesso à educação, isso não necessariamente aborda a falta de oportunidades para meninas, e não enfrenta o problema de como apoiar as meninas para assegurar que elas permaneçam na escola até o ponto de ter recebido uma educação de qualidade que possa aprimorar as suas capacidades. Dependendo do contexto, iniciativas bem sucedidas poderiam incluir escolas somente para meninas, internatos, ou 'agentes comunitárias de educação' trabalhando nas comunidades.

'Animadoras' em Mali e no Níger

Nas comunidades pastoris no nordeste de Mali e no oeste do Níger, a Oxfam GB está trabalhando com 'agentes comunitárias de educação' escolares e comunitárias, ou mobilizadoras, para promover taxas mais altas de frequência e participação nas escolas formais por parte de meninas pastorais. A participação das meninas fica impedida por várias causas, inclusive o casamento precoce, cargas de trabalho excessivas, crenças populares de que mulheres são inferiores a homens e menos capazes intelectualmente, e a pobreza geral. As 'animadoras' contribuem ao enfrentar essas questões trabalhando com os pais e os professores (que são na maioria homens) para mudar atitudes negativas em relação a meninas e educação, e para consolidar o direito à educação. Por trabalhar na escola e com os professores, elas vêm contribuindo para transformar a escola num ambiente mais agradável para meninas, e para providenciar mais segurança no caminho para a escola.

Articulando-se estreitamente com os pais e com domicílios móveis, as 'agentes comunitárias de educação' ajudam pais e mães a entender os benefícios que a escola pode oferecer para as suas filhas. Sendo mulheres relativamente bem-qualificadas e com trabalho remunerado, as 'agentes comunitárias de educação' servem com exemplos positivos para as meninas locais. Também estimulam a participação de mulheres nas associações de pais e nos grupos de mulheres, onde mulheres de domicílios distantes são felizes por terem a possibilidade de se juntar para partilhar as suas opiniões e para ser alfabetizadas.⁸

Políticas em relação a professores e a reforma do currículo escolar

A mobilidade de nômades e comunidades pastoris significa que eles provavelmente seriam especialmente atingidos pela baixa retenção de professores nas áreas rurais. Devido aos níveis geralmente baixos de educação nas comunidades pastoris, é difícil contratar professores pastoris para as escolas ambulantes. No caso de mulheres pastoris ou nômades, existe um número menor ainda que são adequadamente qualificadas, o que significa que há poucos exemplos de mulheres nômades e pastoris que desempenham papéis desafiadores não-tradicionais. A igualdade de gênero é, por isso, uma questão importante na contratação e manutenção de professores (as). Os (as) professores (as) que vêm de fora da comunidade, que possuem as qualificações pedagógicas apropriadas (embora elas raramente incluam um conhecimento do idioma local) precisam de incentivos fortes para trabalhar nas escolas ambulantes.

Para que sejam bem-sucedidas, as escolas ambulantes precisam desafiar idéias bem enraizadas em relação a o que é uma escola. A mobilidade pode exigir que o dia escolar seja mais curto, ou que a escola seja de múltiplas séries (incluindo às vezes até adultos), pode requerer que o ano letivo seja reduzido, e precisa de um currículo adaptado que requer um treinamento relevante específico para os professores. Em todas as escolas em áreas pastoris, o pagamento dos salários dos professores pode ser problemático, se o governo não tiver um esquema flexível de pagamento, ou se o governo já tenha descentralizado a responsabilidade para o pagamento a poderes públicos locais sem orçamento adequado, ou se a própria comunidade tenha que arcar com os custos financeiros.

Educação básica nas zonas Jijiga e Fik do Estado de Somali na Etiópia

Nas regiões pastoris de Fik e Jijiga na Etiópia, o fornecimento da educação formal básica atinge apenas 16% das crianças, sendo a maioria de áreas urbanas. Para abordar o problema grave da falta de educação básica nas áreas rurais, a Save the Children UK, junto com o Bureau Regional de Educação, está implementando um programa de educação básica alternativa para crianças pastoris e agro-pastoris. Desenvolveram um currículo relevante e apropriado, adaptado do currículo existente da educação formal, e professores contratados localmente são treinados em pedagogia básica e nos conteúdos a serem ensinados.

O ano letivo é flexível e baseia-se nos movimentos sazonais da comunidade, e o horário escolar foi negociado para facilitar que tanto meninos como meninas possam freqüentar as aulas. O currículo fica articulado com o sistema de educação formal para que as crianças que completam um ciclo de três anos de educação básica alternativa possam entrar no segundo ciclo da educação primária no sistema formal.⁹

Cada vez mais, as reformas na educação vêm providenciando o arcabouço para que os governos possam desenvolver um currículo central nacional dotado com a flexibilidade necessária para incluir as diversidades locais, regionais, sociais e culturais. Contudo, os poderes políticos locais e os professores não são qualificados para adaptar o currículo central para adequá-lo aos contextos locais. Em outros casos, módulos do currículo que se pretendem ser relevantes ao povo da localidade não são elaborados localmente, mas por técnicos ou por pedagogos. Os currículos nacionais de formação pedagógica precisam qualificar os professores para adaptar o currículo ao contexto local (por exemplo, para responder ao contexto local em termos de HIV/ AIDS), oferecer treinamentos tanto nas línguas nacionais como em línguas estrangeiras e fornecer uma educação bilíngüe. O ensino e a aprendizagem devem consolidar métodos participativos e abordagens protagonistas à aprendizagem, e o currículo deve ser sensível às necessidades tanto de meninas como de meninos, respondendo a diversidade social e cultural, tanto localmente como nacionalmente, para evitar preconceitos gerais e para promover a igualdade de gênero.

Recomendações

A mera *ampliação* do fornecimento da educação formal a partir do modelo que funciona em áreas urbanas não é suficiente para assegurar que a Educação para Todos atinja as crianças nômades e pastoris. O fornecimento restrito de educação em escolas não-móveis e projetos que focalizam a adaptação dos meninos e das meninas nômades ao sistema formal já fracassou. As experiências no setor não-formal indicam que as intervenções comunitárias que respondem ao contexto local e aos padrões de mobilidade, podem dar certo. São necessárias modificações apropriadas, tal como ajustar o ano letivo aos movimentos sazonais dos povos nômades, ou adaptar o currículo escolar para garantir a sua relevância. Ao planejar o fornecimento flexível de recursos adequados e sustentáveis – tanto financeiros como humanos – a educação para povos pastoris precisa considerar as práticas diferentes de mulheres e homens. Também deve ser sensível às questões de acesso a recursos hídricos seguros e da segurança alimentar, que têm um impacto enorme nas oportunidades em termos de educação para crianças em zonas pastoris. É só quando governos se esforçam para atingir os povos nômades e pastoris de uma forma inovadoras que as taxas de conclusão escolar melhoram.

Os métodos das ONGs, e ações realizadas junto com as próprias comunidades nômades e pastoris, indicam que a maioria dos sucessos em termos de mudança de idéias e crenças sobre a educação para meninas, e um aumento em termos de matrículas e retenção na escola, ocorrem quando a educação não é considerada separadamente de outros fatores sociais.

Arcabouços políticos

É necessário ter arcabouços políticos coerentes para acomodar as provisões diversas e para apoiar diversas respostas às situações e necessidades pedagógicas de nômades e comunidades pastoris, levando particularmente em conta as interações entre mulheres e homens nas suas sociedades. Porém, a educação para crianças nômades e pastoris deve ter o mesmo reconhecimento e estado oficial que a educação pública formal em outras áreas para evitar que estes povos fiquem mais marginalizados ainda. A educação deve também atrair as comunidades nômades e pastoris e deve ser valorizada pelas mesmas. Devido em parte a uma ausência de dados culturais, econômicos e sociais a nível nacional, as políticas dos governos ou dos doadores raramente se relaciona com a realidade específica dos povos nômades e pastoris, e há uma falta de estudos técnicos sobre as necessidades específicas de meninas e mulheres. Por isso, os povos nômades e pastoris permanecem ‘invisíveis’ nas estatísticas e nos relatórios nacionais e as mulheres e as meninas nômades e pastoris permanecem duplamente invisíveis.

As ONGs são proativas no fornecimento de programas de educação alternativa e muitas vezes trabalham junto com governos locais, muitos dos quais adotam uma abordagem que envolve atividades múltiplas que promove a educação formal de qualidade no contexto de desenvolvimento comunitário, o autodesenvolvimento e organização de mulheres, e a capacitação em questões de saúde. É necessário sistematizar casos de boas práticas para que os governos possam integrá-las em seu planejamento e na elaboração de políticas públicas como parte dos seus sistemas oficiais.

Quem pode fazer o que?

Agências governamentais

- Elaborar as políticas públicas a partir de uma análise dos obstáculos e das desigualdades que enfrentam as meninas e as mulheres nômades e pastoris, seja dentro, seja fora da escola.
- Garantir a disponibilidade de dados culturais, econômicos e sociais no âmbito nacional sobre os povos nômades e pastoris, desagregados por sexo e por região/província/distrito para qualificar a elaboração de políticas públicas.
- Parar de cobrar aos usuários pela educação e eliminar os custos imbutidos.
- Fornecer uma capacitação específica para abordar as diferenças lingüísticas e culturais e a desigualdade de gênero, e concomitantemente promover a capacitação de professores (as) locais.
- Promover a participação de nômades e de comunidades pastoris no planejamento da educação e em fóruns de definição de políticas, e desenvolver arcabouços políticos com a participação ativa das comunidades pastoris e as suas organizações, com uma quota igual de mulheres participando na definição de políticas.
- Incorporar de forma efetiva abordagens inovadoras de educação pastoril nas políticas públicas.

Agências Não-governamentais

- Compartilhar experiências, comunicar e aprender sobre boas práticas para ter uma influência sobre as políticas e as práticas. Priorizar a análise de gênero em todos os trabalhos.
- Fornecer maior visibilidade para a educação para comunidades nômades e pastoris e observar as necessidades dentro de alianças entre ONGs.
- Fazer trabalho de *lobby* junto com governos e agências doadores para uma política orçamentária adequada e sustentável.

- Estimular a participação das mulheres e dos homens da comunidade na educação.
- Fazer *lobby* e trabalhar junto com governos para assegurar abordagens inovadoras e bem-sucedidas na educação para povos pastoris que contemplem a igualdade de gênero, para que sejam integradas às políticas públicas ligadas à educação.

Notas

¹ Oxfam GB (2003) 'Achieving EFA through Responsive Education Policy and Practice for Nomadic and Pastoralist Children: What can Agencies do?' *Paper* inédito, Oxford: Oxfam GB.

² Há muito debate sobre a questão de se as crianças de famílias especificamente nômades e pastoris são diferentes do que as de outras famílias rurais marginalizadas por causa da sua mobilidade. Mesmo assim, fica claro que elas sofrem discriminação múltipla, e que é necessário elaborar políticas de educação flexíveis para as milhões de crianças que se encontram além da inclusão.

³ Alguns desenvolvimentos no âmbito da província e do distrito já ocorreram no Quênia, na Etiópia e no Sudão.

⁴ Ver: 'Pastoralist Education Learning Resource: A compilation of information on pastoralist education programmes in Horn and East Africa', Nairobi: Oxfam GB (2005), Leggett, I. (2005) 'Learning to improve policy for pastoralists in Kenya', em S. Aikman, e E. Unterhalter (Orgs.) *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*, Oxford: Oxfam GB e Unterhalter, E., Kioko-Echessa, E., Pattman, R., Rajagopalan, R., N'Jai, Fatmatta (2005) *Scaling up girls' education: Towards a scorecard on girls' education in the Commonwealth*. London: Beyond Access Project. <http://ioewebserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=7746>.

⁵ Oxfam GB 2005 op. cit. p.65

⁶ E. Lugano, (2005) Correspondência com o autor.

⁷ Aikman, S. e H. El Haq (2006) 'EFA for pastoralists in North Sudan: a Mobile Multigrade model of Schooling' em A. Little (Org.) (2006) *Education For All and Multigrade Teaching: challenges and opportunities*. Amsterdam: Springer. A pesquisa para esta publicação e para o estudo de caso foi realizada em 2002. Contudo, devido à conjuntura política, o programa da Oxfam GB que apoia as escolas ambulatórias em Darfur permanece atualmente suspenso.

⁸ Sanou, S. e S. Aikman (2005) 'Pastoralist Schools in Mali: Gendered Roles and Curriculum Realities' em S. Aikman e E. Unterhalter, op.cit.

⁹ Oxfam GB 2005 op. cit. p.9.

Foto da capa: Sheila Aikman, Oxfam GB

© Oxfam GB, Dezembro de 2005

Estes artigos foram produzidos pelo Projeto Além de Acesso e fazem parte de uma série de artigos escritos para informar sobre o debate público sobre questões de desenvolvimento e humanitárias. O texto pode ser usado gratuitamente com os objetivos de *advocacy*, campanhas, educação e pesquisa, desde que as fontes sejam mencionadas por completo. O detentor dos direitos de cópia requer que todo uso seja registrado com o objetivo de avaliação de impacto. Para copiar em quaisquer outras circunstâncias, ou para reutilização em outras publicações, ou para tradução ou adaptação, a permissão deve ser garantida e uma taxa poderá ser cobrada. E-mail: publish@oxfam.org.uk.

Para mais informações sobre Projeto Além de Acesso, acesse:
www.ioe.ac.uk/efps/beyondaccess

Para comentários sobre as questões levantadas neste *paper*, por favor envie um e-mail para:

beyondaccess@oxfam.org.uk

Outros documentos desta série podem ser encontrados em:

Oxfam GB

A Oxfam GB é uma organização humanitária, de desenvolvimento e campanha que trabalha com outros para encontrar soluções duradouras para a pobreza e o sofrimento pelo mundo. A Oxfam GB é membro da Oxfam Internacional.

Oxfam House
John Smith Drive
Cowley
Oxford
OX4 2JY

Tel: +44.(0)1865.473727
E-mail: enquiries@oxfam.org.uk
www.oxfam.org.uk