

PROFESSORAS/ES EM CONTEXTOS DE CRISE

Práticas promissoras para o bem-estar de
Professoras/es, Gestoras/es e Lideranças Escolares

Segunda edição



Rede Interinstitucional
para a Educação em
Situações de Emergência

A Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE) é uma rede global de membros que trabalham em conjunto num quadro humanitário e de desenvolvimento, para assegurar que todas as pessoas tenham direito a uma educação de qualidade, segura, relevante e equitativa. O trabalho da INEE baseia-se no direito fundamental à educação. Para mais informações e para fazer parte da INEE, visite inee.org.

Publicado por:

Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE)
a/c Comité Internacional de Resgate
122 East 42nd Street, 14º andar
Nova Iorque, NY 10168
Estados Unidos da América
www.inee.org

INEE © 2022

Licença:

Este documento está registado sob uma licença Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Esta licença é atribuída à Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE).



Citação sugerida:

Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE). (2022). *Professoras/es em contextos de crise: Práticas promissoras para o bem-estar de professoras/es, gestoras/es e lideranças escolares*. Nova Iorque, NY. <https://inee.org/pt/recursos/praticas-promissoras-no-bem-estar-de-professores-gestao-e-lideranca-escolar>

Imagem da capa:

Sessão de numeracia e literacia básica em Serra Leoa, 2021 © Michael Duff, IRC

Agradecimentos

Esta segunda compilação de estudos de caso que mostram em detalhe práticas promissoras para o bem-estar de professoras/es, gestoras/es e lideranças escolares foi um esforço verdadeiramente colaborativo. Várias pessoas do meio académico e da sociedade civil dedicaram tempo e esforço consideráveis para seleccionar, rever e preparar os estudos de caso apresentados nesta publicação.

Em primeiro lugar, os membros do Comité de Estudos de Caso sobre Professoras/es em Contextos de Crise (TiCC, na sigla em inglês), Mary Mendenhall, Danielle Falk, Paul Frisoli e Jeffery Dow, contribuíram na revisão dos estudos de caso e foram essenciais para o conceito central desta compilação. Eles também ajudaram as/os autoras/es a preparar seus esboços para publicação e editaram os textos finais, com o apoio de Richaa Hoysala, Michael McCarville, Jade Sheinwald e Taylor Schulte da Teachers College, da Universidade de Columbia. Jihae Cha e Andrew Armstrong foram fundamentais na organização da chamada para a apresentação de estudos de caso, para a comunicação com as/os colaboradoras/es e para a coordenação de todo o processo, do início ao fim. Chris Henderson e Charlotte Berquin, representantes do Comité de Estudos de Caso sobre TiCC da INEE, supervisionaram o desenvolvimento desta publicação do início ao fim.

Também é enormemente apreciado o suporte e a orientação oferecidos pelas organizações parceiras da Série de Eventos sobre Professoras/es em Contextos de Crise, incluindo a Fundação LEGO, a UNESCO, a Oxfam, a Educação Internacional e a União Europeia.

Design de 2D Studio.

Esta tradução realizou-se em colaboração entre a organização Translators without Borders (CLEAR Global) e a INEE.

Conteúdos

Agradecimentos	3
Prefácio	6
1: Estudos de caso sobre o bem-estar de professoras/es	8
1.1 Identidade étnica e desenvolvimento da autoestima entre jovens professoras/es adultas/os refugiadas/os na Grécia: Um modelo de ensino colaborativo	9
1.2 Práticas promissoras no desenvolvimento profissional de professoras/es em Uganda e no Sudão do Sul	13
1.3 Como sabemos que as/os professoras/es estão bem? Desenvolvimento e avaliação das propriedades psicométricas de um questionário acerca do bem-estar, a partir de uma amostra de professoras/es salvadorenhas/os	19
1.4 “Dar suporte a quem apoia”: Professoras/es refugiadas/os e professoras/es que vivem em conflitos prolongados	22
1.5 Desenvolver a capacidade de professoras/es para criar salas de aula com conhecimento sobre trauma e ensinar a construção de resiliência psicológica ao utilizar abordagens comportamentais cognitivas em Mindanao, Filipinas.	26
1.6 “Desenvolvimento socioemocional para professoras/es”: Um programa inovador para melhorar o bem-estar de professoras/es em El Salvador	30
1.7 Nas suas palavras: Bem-estar de professoras/es em um ambiente de deslocação e fragilidade em Uganda e no Sudão do Sul	34
1.8 Treinar-Observar-Refletir-Envolver (CORE, na sigla em inglês) para professoras/es: Bem-estar e apoio a professoras/es	38
1.9 Professoras/es refugiadas/os no Líbano: Os desafios de gerir as expectativas profissionais com experiências pessoais	42

2: Estudos de caso sobre gestão de professoras/es ————— **45**

2.1 Os desafios das bolsas equitativas para professoras/es comunitárias/os em áreas afetadas por conflitos em Myanmar ————— 46

2.2 Que estratégias promissoras existem para a gestão de professoras/es de nível primário em áreas de acolhimento de refugiados no Quênia, e onde existem áreas potenciais para um maior desenvolvimento? ————— 51

2.3 Declaração de Djibuti sobre a educação para pessoas refugiadas, repatriadas e as comunidades de acolhimento: Lições das respostas políticas das instituições regionais na África Oriental ——— 54

2.4 Que políticas e estratégias de implementação existem para a gestão eficaz de professoras/es em contextos de refugiadas/os na Etiópia? ————— 59

2.5 Uma abordagem sistémica para o desenvolvimento de professoras/es, o modo da UNRWA — 63

2.6 Fazer frente à escassez de professoras/es no Estado de Kachin, Myanmar, afetado por conflitos: Uma abordagem de formação abrangente para professoras/es comunitárias/os ——— 66

2.7 Remover a embalagem: Desenvolvimento profissional contínuo de professoras/es para escala e integração no Líbano ————— 70

2.8 Mudança de professoras/es para as comunidades remotas do Malawi: Uma abordagem baseada em dados para o destacamento de professoras/es ————— 73

3: Estudos de caso sobre liderança escolar ————— **76**

3.1 Professora sensível às questões de género lidera mudança transformadora para meninas muçulmanas Meo durante o fechamento das escolas na pandemia de COVID-19 na Índia ——— 77

3.2 Aprender com líderes escolares em contextos de crise: Um estudo de caso do campo de refugiados de Kakuma e do assentamento Kalobeyei ————— 81

Prefácio

Quando editámos a primeira edição dos estudos de caso, nossa atenção estava ancorada na realidade de que, todos os anos, a educação de cerca de 65 milhões de estudantes em todo o mundo era interrompida por conflitos prolongados e desastres súbitos.¹ Para estas/es estudantes, as/os professoras/es foram fundamentais para a qualidade e continuidade da educação e para todas as garantias da escolaridade formal e não formal. Apenas seis meses depois da primeira publicação, quando a pandemia da COVID-19 causou grande impacto nos sistemas educativos em todo o mundo, estimou-se que até 1,6 bilhões de estudantes e 100 milhões de professoras/es não poderiam acessar salas de aula físicas ou aprendizagem contínua.²

Com uma rapidez desorientadora, as/os professoras/es viram-se obrigadas/os a adaptarem-se a novas formas de trabalho, ajustando suas pedagogias para as novas realidades de aprendizagem remota. Para algumas/ns, isto significou uma mudança para a aprendizagem online. Outras/os apoiaram a aprendizagem por meio de atividades telefônicas, que eram complementadas por atividades de poucos recursos tecnológicos e difundidas por meio da televisão e do rádio. No entanto, para uma grande maioria, esse momento significou preparar e distribuir a suas/seus estudantes recursos de aprendizagem que não demandassem o uso de tecnologias, a grandes distâncias, enquanto lidavam com os riscos de saúde ou conflitos que, devido à pandemia de COVID-19, não abrandavam. Desta forma, a COVID-19 reforçou o facto pouco discutido de as/os professoras/es estão sempre na linha da frente durante as emergências humanitárias.^{3 4}

Antes da pandemia, promovemos evidências que demonstram que professoras/es competentes são o principal indicador do nível de aprendizagem das/os estudantes.⁵ Também enfatizámos a relação entre o bem-estar de professoras/es e o desenvolvimento socioemocional das/os estudantes.⁶ Embora estes factos permaneçam verdadeiros, a COVID-19 ajudou-nos a reconhecer como a instrumentalização de professoras/es é insuficiente para o desenvolvimento e o bem-estar das/os estudantes. Como uma população afetada e que continua a trabalhar na linha da frente das emergências humanitárias, as/os professoras/es exigem nossa atenção e investimento urgentes.^{7 8}

Tensões não resolvidas em Tigray, a nova ascensão do Talibã no Afeganistão, a desastrosa ascensão do jihadismo na região do Sahel e o contínuo êxodo de migrantes dos contextos afetados por gangues na América Central continuam a impor desafios aos governos e às instituições humanitárias. Os desenvolvimentos desastrosos na Ucrânia estão a sobrecarregar sistemas que, com grande dificuldade, conseguem providenciar as necessidades básicas de ensino e a ajuda psicossocial a milhares de refugiadas/os, pessoas internamente deslocadas ou estudantes apátridas. Nestes contextos, e em muitos

1 Nicolai, S. Hine, S and Wales, J. (2015). *Education in Emergencies and Protracted Crisis: Towards a Strengthened Approach*. London: ODI. <https://odi.org/en/publications/education-in-emergencies-and-protracted-crises-toward-a-strengthened-response/>

2 UNESCO, UNICEF, the World Bank and OECD (2021). *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. Paris, New York, Washington D.C.: UNESCO, UNICEF, World Bank. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/lessons_on_education_recovery.pdf

3 Henderson, C. (2021) *Teaching in complex crises: Seeking balance in selfless acts of service*. UNESCO Taskforce for Teachers 2030. <https://teachertaskforce.org/news/teaching-complex-crises-seeking-balance-selfless-acts-service>

4 Sherif, Y., Brooks, D., & Mendenhall, M. (2020, October 02). *Teachers shoulder the burden: Improving support in crisis contexts*. Retrieved October 05, 2020, from <https://www.educationcannotwait.org/teachers-shoulder-the-burden-improving-support-in-crisis-contexts-opinion>

5 Schwille, J., Dembélé, M., & Schubert, J. (2007). *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO. <http://www.iiep.unesco.org/en/publication/global-perspectives-teacher-learning-improving-policy-and-practice>

6 Falk, D., Varni, E., Finder, J., & Frisoli, P. (2019). *Landscape review: Teacher well-being in low resource, crisis, and conflict-affected contexts*. Education Equity Research Initiative: Washington, D.C. <https://inee.org/resources/landscape-review-teacher-well-being-low-resource-crisis-and-conflict-affected-settings>

7 Falk, D., Frisoli, P., & Varni, E. (2021). *The importance of teacher well-being for student mental health and resilient education systems*. *Forced Migration Review*, (66), 17-21. <https://www.fmreview.org/issue66/falk-frisoli-varni>

8 Inter-agency Network for Education in Emergencies (2021). *Teacher wellbeing in emergency settings: Findings from a resource mapping and gap analysis*. New York: INEE. <https://inee.org/resources/teacher-wellbeing-resources-mapping-gap-analysis>

outros, as/os professoras/es suportam o fardo do bem-estar e do desenvolvimento das/os estudantes, resistindo a condições de trabalho que raramente são propícias às próprias necessidades.

Assim, numa complexa constelação de emergências sociais, políticas e ambientais, nunca antes a necessidade de uma gestão eficaz de professoras/es, de seu desenvolvimento profissional, da garantia de seu bem-estar e do apoio à liderança escolar foi tão profunda. Esta compilação de estudos de caso é um recurso oportuno e urgente para profissionais do setor humanitário, decisores políticos governamentais e entidades doadoras.

Para garantir a legibilidade e acessibilidade, especialmente em contextos com baixa conectividade, dividimos os estudos de caso em duas publicações temáticas:

- *Práticas promissoras para o desenvolvimento profissional de professoras/es*
- *Práticas promissoras para o bem-estar de professoras/es, gestoras/es e lideranças escolares*

Em ambas as publicações, 18 novos estudos de caso, juntamente com 24 da primeira edição, oferecem uma gama de estratégias inspiradoras e inovadoras que apoiam professoras/es a alcançar tudo a que aspiram: para si mesmas/os e para suas/seus estudantes.

O estudo de caso de Chrystal White, de Myanmar, mostra-nos como, através de um modelo inovador de bolsas de estudo, professoras/es comunitárias/os são atraídas/os e mantidas/os na sala de aula. No Líbano, Mai Abu Moghli demonstrou como uma crescente comunidade de práticas online entre a comunidade de acolhimento e professoras/es refugiadas/os fundamentou uma nova iniciativa de desenvolvimento profissional de professoras/es na plataforma Edraak. Munia Islam Mozumder também ilustra como uma iniciativa de desenvolvimento profissional de professoras/es em grande escala em Cox's Bazar, Bangladesh, teve que mudar e proporcionar um modelo de entrega baseado em baixa tecnologia e/ou sem tecnologia para mais de 8.000 professoras/es durante a pandemia de COVID-19.

Este ano, também incluímos a liderança escolar como um foco temático. Do campo de refugiados de Kakuma e do assentamento de Kalobeyei no noroeste do Quênia, a Dra. Mary Mendenhall, Danielle Falk, Jonathan Kwok e Emily Ervin definem as vastas e diversas responsabilidades das/os líderes escolares em contextos de crise. Suas visões clarificam o apoio de que as lideranças escolares necessitam para que as/os professoras/es também sejam adequadamente apoiadas/os. Seema Rajput também deu o seu contributo para um estudo de caso sobre liderança escolar, salientando uma perspectiva de liderança de justiça social para a equidade de género e inclusão no estado de Haryana, Índia. Neste caso, a liderança descentralizada e os centros de aprendizagem comunitários asseguraram a continuidade de aprendizagem a estudantes marginalizadas/os em plena pandemia.

Estes são apenas alguns dos 42 estudos de caso de alta qualidade oferecidos nesta compilação. À medida que se envolve com os estudos de caso mais relevantes para o seu contexto, seu trabalho ou suas necessidades, esperamos que seus próprios esforços sejam afirmados e que novos conhecimentos sejam adquiridos, promovendo melhores formas de trabalho com e para professoras/es em contextos de crise.

Agradecemos seu interesse e apoio ao nosso trabalho. O Grupo Colaborativo sobre Professores em Contextos de Crise (TiCC) da Rede Interinstitucional para Educação em Situações de Emergência (INEE) foi formado por voluntárias/os defensoras/es do trabalho e do bem-estar de professoras/es por direito próprio.

Ao trabalharmos para melhores políticas e práticas para todas/os as/os professoras/es neste momento histórico, agradecemos a nossos patrocinadores, que são defensores apaixonados e mantêm as mesmas convicções em relação às/aos professoras/es. Sem eles este trabalho não seria possível.

Chris Henderson e Charlotte Berquin

Editores e Correpresentantes, Comité de Estudos de Caso sobre TiCC da INEE



Quênia, 2016 © Hawa Sabriye

1: Estudos de caso sobre o bem-estar de professoras/es

1.1 Identidade étnica e desenvolvimento da autoestima entre jovens professoras/es adultas/os refugiadas/os na Grécia: Um modelo de ensino colaborativo

Organização(ões)	Stanford University, Open Cultural Center (OCC)
Autoras/es	Zainab Hosseini, Maria Serra
Localização(ões)	Polykastro, Grécia
Perfil(s) das/os professoras/es	Professoras/es refugiadas/os
Tópicos(s)	Bem-estar de professoras/es

Descrição do desafio específico da crise

O desenvolvimento da identidade e da autoestima são considerados marcos fundamentais do desenvolvimento (Erikson, 1968) associados a outros indicadores de bem-estar psicológico (Umaña-Taylor e Updegraff, 2007). Jovens adultos refugiados enfrentam desafios contínuos à sua identidade étnica e ao desenvolvimento da autoestima ao conciliarem a separação de seus lugares de origem com a nova tarefa de assimilação em novos ambientes socioculturais.

O modelo de ensino colaborativo do Open Cultural Centre (OCC) recruta jovens adultos refugiados locais para ensinar junto de outros jovens adultos de toda a Europa. Este grupo de jovens professoras/es passa uma quantidade considerável de tempo a construir, de forma conjunta, relacionamento e conhecimento pedagógico, bem como a criar uma aliança diversificada de professoras/es, com o objetivo de proporcionar oportunidades educacionais para a comunidade local de pessoas refugiadas. Este modelo permite aos jovens adultos refugiados satisfazer duas das suas necessidades psicológicas baseadas na sua identidade e autoestima: individuação e vínculo (Brewer, 1991). Por um lado, as/os professoras/es refugiadas/os satisfazem a sua necessidade de se sentirem etnicamente únicas/os e orgulhosas/os por meio do seu papel de informadoras/es culturais às/aos professoras/es europeias/us. Por outro lado, elas/es experimentam um profundo sentimento de ligação com os suas/seus colegas europeias/us, o que satisfaz a sua necessidade de pertencer. Estes dois componentes andam de mãos dadas para promover uma identidade étnica saudável e o desenvolvimento da autoestima, pelo que os jovem adultos são capazes de equilibrar a consideração positiva (Sellers, 1998) em relação ao próprio grupo étnico, enquanto se integram com sucesso com o grupo étnico maioritário.

À luz do ambiente social e político conservador em Polykastro, na Grécia, os conceitos de coesão social e de integração são controversos. Embora a retórica comum entre as ONGs que operam na Grécia tenha sido a promoção da integração social de pessoas refugiadas no tecido da sociedade, como evidenciado pelas reuniões de colaboração em curso entre organizações que são literalmente chamadas de reuniões de integração, nem as populações locais nem as populações de refugiadas/os veem a integração como uma prioridade. Os moradores de Polykastro têm sido visivelmente indiferentes à participação nos eventos planeados pelas reuniões de integração, como torneios de futebol e conversas comunitárias, muitas vezes como resultado da oposição à própria presença de pessoas refugiadas. As/Os refugiadas/os, por outro lado, muitas vezes consideram a Grécia como um local de transição do qual vão sair e minimizam o que estão dispostas/os a sacrificar para interagir com habitantes pouco acolhedores. Embora o modelo de ensino colaborativo do OCC possa, de fato, servir como um caminho para facilitar a integração de jovens adultos refugiados localmente, a principal perspectiva do modelo é facilitar sua capacidade de integração com um contexto europeu mais amplo. Ou seja, os jovens adultos aprendem principalmente a desenvolver um sentido de integração social com a comunidade europeia em geral, especialmente quando consideramos seus objetivos de longo prazo de realojamento para outras partes da Europa.

Breve descrição

O acampamento de Nea Kavala está localizado a 6 km de Polykastro, uma cidade na região norte da Grécia, perto da fronteira com a Macedónia do Norte. Aproximadamente 2.000 pessoas refugiadas vivem no campo, com outras 250 pessoas realojadas em Polykastro. Mais da metade da população atual é afegã (55%), seguida por sírios (16%) e outras etnias, incluindo somalis e congoleses; 22% dos residentes do campo são mulheres, 39% são crianças e 39% são homens.

A equipe de ensino do OCC é composta por 20 jovens adultos, metade dos quais são refugiadas/os locais que já participaram da programação do OCC, enquanto a outra metade é recrutada em toda a Europa. As/Os professoras/es europeias/us podem optar por um período curto (2 meses) ou de longo prazo (10 meses), e as/os refugiadas/os locais não têm restrição de tempo. O principal público do programa de formação de professoras/es são jovens adultos refugiados; toda a comunidade de pessoas refugiadas do local são um público secundário.

Os objetivos do modelo de ensino colaborativo do OCC são duplos. Em primeiro lugar, a parceria entre professoras/es refugiadas/os e professoras/es europeias/us capacita as/os primeiras/os a servir como pontes linguísticas e culturais entre a equipa do OCC e a comunidade de pessoas refugiadas. As/Os professoras/es refugiadas/os oferecem informações ricas e inestimáveis sobre as necessidades, os desafios e as expectativas de sua comunidade. Em segundo lugar, a parceria oferece uma oportunidade para as/os professoras/es refugiadas/os construírem relações profissionais e interpessoais significativas em um grupo seguro e socioculturalmente diverso. Além de obter conhecimento técnico de suas contrapartes, o ambiente ativamente multicultural da equipa de ensino, muitas vezes, estimula as pessoas refugiadas a explorar criticamente e fortalecer os próprios autoconceitos. A liderança é intencional em torno da manutenção de um equilíbrio entre as identidades das/os professoras/es como informantes culturais e sua necessidade de definir sua identidade étnica com a agência.

A equipa de ensino é dividida em sub-equipes que lideram as várias atividades psicoeducativas do OCC, com cursos de alfabetização de adultos, atividades de inglês para crianças, entre outras iniciativas. Cada sub-equipe se encarrega de planejar, implementar e avaliar o programa específico que lidera e facilitar um rico ambiente de intercâmbio cultural e de conhecimento. Para além da sua colaboração profissional, as/os professoras/es partilham espaços de vida, dedicam-se a atividades de lazer e partem o pão todas as segundas-feiras, quando uma sub-equipa cozinha para todo o time.

Evidência e resultados

O modelo de ensino colaborativo do OCC obteve três resultados principais em jovens adultos refugiados. Recolhemos estes resultados a partir de entrevistas qualitativas semiestruturadas com as/os participantes do programa, bem como a partir de observações de campo. As notas de observação de campo e os dados qualitativos foram codificados para temas que cubram o impacto da participação no programa.

Em primeiro lugar, os jovens adultos refugiados observaram que o aspeto mais impactante da participação no programa foi o seu sentimento de pertencer. As/Os participantes notaram que a colaboração com uma equipa de profissionais multiculturais lhes permitiu experimentar um significativo sentido de ligação com o grupo, contexto em que poderiam resolver problemas com pessoas de diferentes contextos. Uma professora observou que “absorver as ideias uma da outra numa atmosfera amigável” foi o que lhe permitiu sentir-se como um verdadeiro membro da equipa.

Em segundo lugar, os jovens adultos expressaram que a capacidade de ensinar em conjunto com pessoas de níveis mais elevados de educação e de formação profissional aumentou o seu sentido de autoestima e autoeficácia. Nas fases iniciais de formação como professoras/es, os jovens adultos refugiados sentiram, frequentemente, altos níveis de preocupação com relação ao estereótipo, além de sentirem ansiedade acerca de sua capacidade para desempenhar seu papel em contextos profissionais,

no meio de outras/os professoras/es formadas/os. Contudo, para além de construírem conhecimentos pedagógicos ao longo do tempo, os jovens adultos reforçaram lentamente suas crenças nos recursos que trouxeram para a equipa, especialmente como pontes culturais e linguísticas entre a equipa do OCC e as populações refugiadas. As suas contribuições para a equipa foram ampliadas pelo fato de serem contribuições consistentes em comparação às contribuições de professoras/es europeias/us que estavam a entrar e sair da equipa dentro de meses. Além disto, seu papel contínuo na equipa docente conferia, por conseguinte, conhecimentos valiosos que poderiam mais tarde partilhar com as/os professoras/es recém-chegadas/os e contribuir para um sentimento geral de autoeficácia como membro da equipa da OCC.

Em terceiro lugar, as/os professoras/es refugiadas/os concordaram, por unanimidade, que a maioria das/os professores europeias/us e do pessoal do OCC expressaram um interesse genuíno e abertura de espírito em relação aos seus valores culturais e crenças e que o ambiente geral da equipa era de equidade e humanidade. Frequentemente, notaram que isto as/os levou a sentirem-se seguras/os em partilhar quem são sem sofrerem ameaças com relação ao estereótipo, o que, por sua vez, reforçou o seu sentido de si próprias/os como membros da sua própria origem étnica sem receio de preconceitos. Uma jovem mulher observou que o ambiente de aceitação a encorajava a ser “a coragem para as mulheres afegãs fazerem parte disto”, ao aludir ao seu desejo de levar outras mulheres afegãs a participar em atividades do OCC (e de outras).

Os resultados mencionados podem ser categorizados como de curto prazo, imediatos e tangíveis. A discussão de resultados de longo prazo, tais como o impacto dos programas nas aspirações de carreira das pessoas refugiadas, é difícil porque esta população de jovens adultos evita frequentemente pensar e/ou falar de planos a longo prazo. A natureza extremamente imprevisível das suas vidas frequentemente as/os impede de ser expressivas/os como seus colegas não refugiados sobre seus desejos futuros, tornando difícil verificar se o modelo de colaboração do OCC influencia os percursos de carreira que possam ter em mente. Em vez disto, os jovens adultos refugiados normalmente expressam interesses em atuar como tradutoras/es e intermediárias/os culturais, que são aspirações tangíveis e acessíveis mesmo à luz das suas circunstâncias atuais.

Para além dos benefícios para os jovens adultos refugiados, a organização também oferece vantagens para as/os professoras/es voluntárias/os europeias/us. As/os voluntárias/os são capazes de satisfazer seus interesses em aprender a navegar em cenários multiculturais com pessoas com diferentes visões do mundo. Estas/es voluntárias/os têm sido frequentemente socializadas/os em ambientes académicos em que visões ocidentais particulares são canonizadas, o que as/os leva a procurar perspectivas e abordagens mais diversas da vida. A oportunidade de se envolver com jovens professoras/es refugiadas/os como colegas de equipa é uma experiência única, por meio da qual as/os professoras/es voluntárias/os europeias/us podem exercer humildade cultural e expandir o seu repertório de conhecimentos.

Limitações, desafios e/ou lições aprendidas

A força deste modelo de programa provém dos fortes laços interpessoais entre os diversos grupos de professoras/es. Embora esta abordagem tenha sido uma rica fonte de desenvolvimento psicológico, também trouxe desafios.

Os laços emocionais cultivados pelas/os professoras/es europeias/us são, muitas vezes, cortados quando elas/es partem. Em alguns casos, amizades e relações românticas podem ser cortadas, o que pode ser um fator de estresse psicossocial para jovens adultos refugiados. Este é especialmente o caso de experiências passadas de muitas pessoas refugiadas, que sofreram com a perda de laços e traumas.

Além disto, e especialmente quando as relações são de natureza sexual, podem existir noções potencialmente díspares de relações românticas em que alguns refugiados locais esperam relações sérias

a longo prazo enquanto algumas/ns europeias/eus compreendem que os encontros são temporários. Nestes casos, as pessoas envolvidas podem sentir dor e mágoa, especialmente quando surgem concepções erradas sobre as fronteiras interpessoais.

Estas relações não são frequentemente públicas e os relatos sobre elas são anedóticos, tornando difícil quantificar o quão comuns elas são. No entanto, o pessoal do OCC estima que possa haver 4 ou 5 casos ao longo do ano. É preciso mencionar que todas/os as/os voluntárias/os assinam códigos de conduta oficiais que proíbem tais relações íntimas entre elas/es e que as/os voluntárias/os europeias/us participam em ações de formação que as/os sensibilizam para as questões éticas envolvidas no desequilíbrio de poder que permeiam estas interações. Uma possível intervenção futura proveniente do campo da psicologia social pode envolver o recrutamento de voluntárias/os experientes que possam informalmente dissuadir a ocorrência de tais interações.

Referências

- Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(5), 475–482. <https://doi:10.1177/0146167291175001>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W.W. Norton & Company.
- Sellers, R., Smith, M., Shelton, J., Rowley, S., & Chavous, T. (1998). Multidimensional model of racial identity: A reconceptualization of African American racial identity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(1), 18–39. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0201_2
- Umaña-Taylor, A. J., & Updegraff, K. A. (2007). Latino adolescents' mental health: Exploring the interrelations among discrimination, ethnic identity, cultural orientation, self-esteem, and depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, 30(4), 549-567. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.08.002>

1.2 Práticas promissoras no desenvolvimento profissional de professoras/es em Uganda e no Sudão do Sul

Organização(ões)	AVSI, Columbia Global Centers, Community Development Initiative, Education International (EI), Forum for African Women Educationalists in Uganda (FAWEU), Luigi Giussani Institute of Higher Education, Oxfam, Uganda National Teachers' Union (UNATU)
Autora	Lotte Ladegaard
Localização(ões)	Palabek, Uganda e Torit, Kapoeta e Juba, Sudão do Sul
Perfil(s) das/os professoras/ess	Professoras/es em contextos de crise em acampamentos de refugiados e pessoas deslocadas internamente (PDI), bem como em comunidades de acolhimento
Tópicos(s)	Bem-estar de professoras/es

Descrição do desafio específico da crise

Quase 2,2 milhões de refugiadas/os do Sudão do Sul procuram asilo nos países vizinhos, como Uganda, que acolhe cerca de 921.013 refugiadas/os (ACNUR, 2021a; ACNUR, 2021b.) No Sudão do Sul, 1,62 milhão de pessoas estão deslocadas internamente (ReliefWeb, 2021). Além disso, o Sudão do Sul recebeu 388.000 refugiadas/os espontâneas/os repatriadas/os em abril de 2021 (ACNUR, 2021b).

Mais de metade das pessoas refugiadas do mundo são crianças e adolescentes e o seu acesso à educação é crucial para o desenvolvimento sustentável dos países de acolhimento e para os seus países de origem, quando regressam (ACNUR, 2019). No entanto, apenas 68% de todas as crianças refugiadas frequentam a escola primária (ACNUR, 2021).

Entre as causas principais da deslocação estão a violência, a insegurança alimentar, a perda de segurança e a falta de serviços básicos. As populações afetadas sofrem, geralmente, por deslocamentos a longo prazo, enquanto as comunidades de acolhimento devem encontrar formas de acomodar pessoas refugiadas e PDI em seus contextos.

Crianças e jovens deslocados correm o risco de perder qualquer oportunidade de educação se não apoiarmos e reforçarmos o sistema de educação para satisfazer as suas necessidades.

Junto com o estigma frequentemente associado ao fato de ser um/a estudante refugiada/o ou PDI, as crianças e jovens deslocados são também desafiados pela língua de instrução e pela cultura na sua nova comunidade. Muitas/os perderam anos de educação ou não tiveram qualquer oportunidade de se matricular na educação primária. As estudantes enfrentam outra barreira, com muitas a engravidarem antes de completarem a sua educação.

Em situações de crise, as/os professoras/es não estão tipicamente preparadas/os para responder às necessidades de estudantes refugiadas/os e PDI (Oxfam, sem data). As/Os estudantes deslocadas/os são, geralmente, mais velhas/os do que as/os estudantes das comunidades de acolhimento, necessitam frequentemente de apoio psicossocial e são expostas/os a navegar em um novo sistema educativo. Tudo isto exige que as/os professoras/es tenham múltiplas competências.

O projeto *Educação para a Vida (Education for Life)* proporciona segunda oportunidade de educação através de programas de educação acelerada (PEA)¹ para adolescentes e jovens em Uganda e no Sudão do Sul. Um elemento-chave do projeto é reforçar os sistemas de educação, proporcionando contínuo desenvolvimento profissional às/aos professoras/es (DPP).

Este estudo de caso baseia-se numa pesquisa realizada de junho a julho de 2021, que incluiu discussões de grupos online com representantes de todos os parceiros e algumas/ns professoras/es, bem como um estudante das organizações implementadoras.

1 Os PEAs são programas flexíveis, adequados à idade, executados num prazo acelerado. O seu objetivo é proporcionar acesso à educação para crianças desfavorecidas, estudantes com idades fora da faixa escolar, crianças e adolescentes fora da escola e jovens - particularmente aquelas/es que perderam ou tiveram sua educação interrompida devido a pobreza, marginalização, conflito e crises (ACNUR, sem data).

Breve visão geral

No pack de Formação de *Professoras/as do Ensino Primário em Contextos de Crise* da INEE, o desenvolvimento profissional de professoras/es é liderado pelo Luigi Giussani Institute for Higher Education em parceria com a UNATU (adaptação do módulo sobre o papel e bem-estar de professoras/es) e a FAWEU (proteção da criança, bem-estar e inclusão), bem como outros parceiros de implementação (AVSI, CDI, Oxfam) em quatro áreas do projeto. Os parceiros do consórcio seguem as políticas e os enquadramentos nacionais de educação nos seus respetivos países.

Através do projeto *Educação para a Vida*, adaptámos o pack de *Formação de Professoras/es* às necessidades específicas de professoras/es e estudantes nos ambientes afetados por crises em Uganda e no Sudão do Sul. Os centros de desenvolvimento profissional de professoras/es (DPP) oferecem uma abordagem de métodos mistos, além de apoio e envolvimento contínuos com as/os professoras/es. Entre as atividades estão as formações, os círculos de aprendizagem de professoras/es (CAPs) e as visitas/observações em sala de aula entre professoras/es, conforme delineado nos materiais de mentoria entre pares para professoras/es em contexto de crise (TiCC).

Parceiros implementadores e partes interessadas locais, incluindo governos, funcionários distritais do setor de educação, formadoras/es de professoras/es da educação primária e professoras/es, participaram no desenvolvimento do pacote de DPP.

O processo foi também fundamentado por uma avaliação das necessidades das/os professoras/es, realizada em Uganda em 2018, na área dos assentamentos, e por uma revisão da documentação relevante no Sudão do Sul.

Módulos de desenvolvimento profissional de professoras/es (DPP)	Conteúdos
Introdução aos princípios essenciais	<ul style="list-style-type: none">• Uma avaliação crítica do conceito comum de educação• A consciência da importância do/a educador/a
O papel e o bem-estar de professoras/es	<ul style="list-style-type: none">• O papel de professoras/es na escola e na comunidade• Código de conduta• Bem-estar de professoras/es e gestão do estresse• Colaboração e comunidades de prática
Proteção, bem-estar e inclusão da criança	<ul style="list-style-type: none">• Introdução à proteção e aos direitos da criança• Criação de um espaço seguro• Aula inclusiva• Pedagogia sensível ao género• Maturação sexual e direitos à saúde reprodutiva• Ensino de competências de vida• Procurar mais apoio para as crianças
Pedagogia	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento e diferenciação das crianças• Gestão de sala de aula• Aprendizagem ativa e engajada• Estratégias de questionamento
Currículo e planeamento	<ul style="list-style-type: none">• Uso do currículo• Objetivos de planeamento e aprendizagem a longo prazo• Planeamento de aulas• Aulas relevantes e significativas• Avaliação

Evidências e resultados

Aplicando uma abordagem de formação de formadoras/es, o pack de DPP é direcionado a professoras/es do programa de educação acelerada (PEA), bem como a professoras/es formais das escolas primárias em 24 escolas no distrito de Lamwo, em Uganda, e em 18 escolas em Torit, Kapoeta e Juba, no Sudão do Sul. Como parte da abordagem sensível ao conflito, os centros de PEA são acolhidos por uma escola primária formal.

As/Os formadoras/es de professoras/es fazem parte das estruturas do governo. Quando a capacidade das/os formadoras/es de professoras/es é desenvolvida, pode reforçar as atividades de formação de outras/os professoras/es e, assim, com o tempo, reforçar o sistema nacional de educação.

Desde o início do projeto, em 2018, até junho de 2021, 420 professoras/es em Uganda e 357 professoras/es no Sudão do Sul participaram no DPP (Oxfam, 2021). Contudo, nem todas/os participaram em todos os módulos, uma vez que as/os professoras/es formados nas escolas formais são regularmente redistribuídas/os. O objetivo é formar 350 professoras/es em todos os módulos em Uganda e 315 no Sudão do Sul (Oxfam, 2021a). Atingiremos esta meta até ao final do projeto.

A maioria das/os professoras/es formadas/os são professoras/es nacionais mas, tanto em Uganda quanto no Sudão do Sul, poucas/os professoras/es são do Sudão do Sul e de Uganda, respetivamente. Cidadãs/os do Sudão do Sul precisam ser professoras/es registadas/os no Ministério da Educação e Desporto para poderem ensinar nas escolas ugandesas. Estas/es professoras/es completaram sua formação formal em Uganda.

Os packs de DPP e os CAPs foram bastante populares, especialmente quando professoras/es que não frequentaram as formações pediram para participar, uma vez que conseguem perceber os benefícios. As/Os professoras/es aprendem com seus pares e apoiam-se mutuamente, por exemplo, aprendendo a utilizar práticas e abordagens pedagógicas diferentes ao observar as aulas de suas/seus colegas.

O projeto introduz as/os formadoras/es de professoras/es aos CAPs e as/os forma em como apoiar a implementação destes círculos. Esta formação é ministrada às/aos professoras/es por formadoras/es. Em cada escola, as/os professoras/es identificam um/a orientador/a de pares, que é responsável pela organização dos CAPs. O/A orientador/a de pares está ligada/o a um/a formador/a para assegurar que as/os professoras/es sejam apoiadas/os na implementação dos CAPs.

As/Os professoras/es também utilizam visitas à sala de aula e supervisão por colegas, o que envolve um/a professor/a sentado/a ao fundo da sala de aula a observar as áreas de força e as áreas a melhorar dos seus pares (Education for Life – TEPD Working group, sem data, p. 17-18). A finalidade é que o/a professor/a que observa aprenda e forneça informações de feedback ao/à professor/a que conduz o ensino. Esta possibilidade está aberta a todas/os as/os professoras/es, mas requer certo nível de confiança mútua, maturidade e confiança.

Devido ao contínuo acompanhamento do desempenho de professoras/es através de avaliações pós-formação, os resultados sugerem que a maioria das/os professoras/es formadas/os seja capaz de aplicar as aprendizagens da formação nas salas de aula (Oxfam, 2021b). No entanto, a revisão intermediária do projeto indica que, embora algumas/ns tenham sido capazes de aplicar métodos participativos, a maioria necessita de mais apoio. O projeto está a trabalhar em formas de melhorar esta situação.

Segundo os parceiros e professoras/es entrevistadas/os como parte da pesquisa para este estudo de caso, as/os professoras/es formadas/os parecem ter aumentado sua capacidade de planear aulas e esquematizar seu trabalho em alinhamento com o currículo e o programa de estudos nacionais. As/Os professoras/es do projeto parecem ter adotado métodos centrados nas/os estudantes e melhorado a gestão da sala de aula, onde o castigo corporal parecer ter sido substituído pela disciplina positiva e pelo respeito em vez de medo. As/Os professoras/es parecem estar, agora, mais conscientes de como a língua pode estigmatizar as/os estudantes. Indicaram que é importante não as classificar como “crianças refugiadas” e “crianças de acolhimento.” Um/a estudante é um/a estudante.

Incorporámos a transversalização das questões de género no projeto e em todas as partes do DPP, incluindo a formação, os CAPs e as observações em sala de aula, com o objetivo de ter um impacto positivo nas perceções e nas ações das/os professoras/es em aspetos relacionados a género. As/Os professoras/es do projeto parecem estar mais conscientes de como abordam as questões de género e desafiam as normas negativas de género. Por exemplo, já não repetem declarações como “isto é para rapazes” e “as meninas não são boas em matemática”, de acordo com os parceiros. Isto foi confirmado pela revisão intermediária.

Os arranjos de lugares e as metodologias de ensino inclusivas asseguram que estudantes do sexo feminino recebam tanta atenção quanto seus colegas e a formação parece ter permitido às/aos professoras/es responder melhor tanto às meninas quanto aos meninos. 97% das alunas das turmas candidatas fizeram o exame de conclusão da educação primária, o que é um indicador potencial do sucesso do projeto.

O pack de DPP pode, também, ter aumentado a compreensão por parte das/os professoras/es do projeto acerca do próprio próprio bem-estar, a incluir sinais de estresse. As competências de autocuidado têm um impacto positivo no ensino, já que um/a professor/a bem cuidado/a é um/a professor/a melhor. Quando as/os professoras/es compreendem e abraçam o próprio bem-estar físico e psicológico, assim como suas reações, são mais capazes de reconhecer e compreender as emoções e ações de suas/seus estudantes e, subsequentemente, aconselhá-las/os e apoiá-las/os.

Neste projeto, também formamos professoras/es em apoio psicossocial, a incluir como acompanhar as/os estudantes, apoiá-las/os para mantê-las/os na escola e concentrar-se no valor da educação. Este trabalho está relacionado com a gestão escolar e um trabalho comunitário mais amplo, sendo as/os professoras/es atores incrivelmente importantes neste respeito. Por vezes, as/os professoras/es assumiram papéis de assistentes sociais.

Através da colaboração e da utilização das suas novas competências do pack de DPP, as/os professoras/es do projeto parecem encontrar mais facilmente soluções para desafios nas suas vidas profissionais e privadas, bem como nas suas comunidades. Em combinação, isto dá potencialmente às/aos professoras/es do projeto um sentido de pertença. Isto também pode explicar por que poucas/os professoras/es, nos centros de PEA, deixaram a sua posição durante a pandemia de COVID-19, ao contrário do que ocorreu em muitas outras escolas.

Em resposta à pandemia e ao fechamento de escolas, o consórcio implementou a formação de professoras/es com apoio psicossocial e uma campanha de SMS para fornecer apoio adicional às/aos professoras/es do projeto. O objetivo era dotá-las/os de conhecimentos e competências suficientes para oferecer apoio psicossocial às/aos estudantes durante o fechamento e a reabertura de escolas. Esta formação tornou-se, agora, parte integrante dos materiais de formação de DPP.

Durante o confinamento da pandemia de COVID-19, as/os professoras/es em Uganda apoiaram a aprendizagem em casa, utilizando materiais distribuídos pelo Centro Nacional de Desenvolvimento Curricular e a aprendizagem radiofónica sob orientação das/os professoras/es. Lideranças comunitárias, pais e estudantes têm apoiado este esforço.

Subsequentemente, as/os professoras/es do projeto no Sudão do Sul desenvolveram os próprios materiais de aprendizagem em casa e organizaram grupos comunitários de aprendizagem para a educação radiofónica, com o apoio de membros da Associação de Pais e Professoras/es e de lideranças comunitárias e professoras/es. A capacidade das/os professoras/es para se adaptarem à nova situação com o apoio do projeto pode ser uma indicação de maior resiliência.

As aprendizagens do pack DPP refletem-se no *feedback* das/os estudantes. Elas/es observaram mudanças e melhorias na prática e desempenho de suas/seus professoras/es. As/os estudantes relatam que suas/seus professoras/es parecem entender melhor seus problemas, prestar apoio e serem capazes de compreender o que estão a ensinar. Como diz um estudante: “Gosto das/os professoras/es. Elas/es são boas/ns. Sabem como lutamos em nossas vidas e sabem como dar conselhos”.

Limitações, desafios e lições aprendidas

Desafios

- Quando as/os professoras/es formais são redistribuídas/os, algumas/ns abandonam o DPP antes de terem completado todos os módulos. As redistribuições também desafiam a monitorização do progresso e o impacto da formação. Quando um/a professor/a é transferido/a para fora das áreas do projeto, os parceiros não podem acompanhá-la/o e novas/os professoras/es precisam ser formadas/os. No entanto, o projeto ainda considera que a aplicação de uma abordagem contínua do DPP seja valiosa.
- As questões de segurança no Sudão do Sul e da pandemia de COVID-19 têm causado atrasos na implementação do DPP. O planeamento do projeto tornou-se online, o que é um desafio quando as conexões com a internet são instáveis. Os parceiros têm sido incapazes de atravessar a fronteira entre os dois países e no Sudão do Sul foi difícil apoiar professoras/es que vivem em áreas remotas. Muitas/os professoras/es não puderam participar numa formação de DPP em março de 2021. O projeto está, agora, a organizar outra formação.
- A abordagem do projeto e as restrições orçamentárias constituem limitações per se, pois não há formação disponível às escolas fora do projeto, mesmo com a demanda de escolas fora da área de implementação do projeto, de acordo com os parceiros entrevistados como parte deste estudo de caso.

Lições aprendidas

- Trabalhar com governos nacionais para contextualizar e aprovar os materiais do DPP é uma prática importante e promissora desse processo, embora a colaboração tenha provado causar alguns atrasos tanto no Sudão do Sul quanto em Uganda. Uma lição aprendida é a de contar com estes atrasos no planeamento do programa.
- De acordo com a conceção do projeto, as/os oficiais de educação distrital e as faculdades de professoras/es da educação primária são responsáveis pela supervisão das/os professoras/es formadas/os. Isto é importante em termos de sustentabilidade.
- Os CAPs são um elemento integrante da abordagem de DPP, uma vez que se baseiam nas experiências vividas pelas/os professoras/es e criam uma comunidade de professoras/es que podem se apoiar mutuamente, de forma sustentável. Contudo, é preciso que se construa confiança entre as/os professoras/es antes que estejam dispostas/os a partilhar suas experiências e preocupações e que se estabeleça uma cultura de necessidades de aprendizagem na qual os desafios sejam bem-vindos. É necessário um apoio substancial para esta atividade.
- A implementação do DPP teria sido mais fortalecida ainda caso facilitadoras/es e orientadoras/es da formação de formadoras/es, que estão mais familiarizados com os conteúdos da formação, estivessem a acompanhar mais de perto a forma como as/os professoras/es estão a conseguir trazer as lições da formação para a sala de aula.
- Por conta da pandemia de COVID-19 e subsequentes atrasos na implementação da formação de professoras/es, os parceiros decidiram realizar uma formação de formadoras/es online no Sudão do Sul. Os desafios práticos e técnicos foram substanciais. Todas/os as/os participantes precisavam de acesso a computadores portáteis e ligações estáveis à internet, que não estavam prontamente disponíveis em todo lugar. Os parceiros também perceberam que essa formação online não pode ser independente. Precisava ser complementada pela formação presencial, assim que fosse possível.
- Em retrospectiva, manuais adicionais DPP poderiam ter impulsionado a implementação do projeto durante a pandemia, caso estivessem prontamente disponíveis nas escolas. Por exemplo, quando algumas/ns professoras/es em Uganda solicitaram formação de reciclagem para apoiar colegas sem formação, não tiveram acesso aos manuais do DPP.

- Um plano de como apoiar professoras/es formadas/os a levar os seus conhecimentos a outros colegas poderia também ter reforçado ainda mais a implementação durante a pandemia.

Referências

Education for Life – TEPD Working Group (n.d.). *Teacher Education and Professional development Working Document*. Education for Life – TEPD Task Team

Oxfam (2021a). *Consolidated Annual Data Collection_June_Final.xlsx*. Oxfam

Oxfam (2021b). *Resilient learners, teachers and education systems in South Sudan and Uganda year three annual narrative report 2021*. Oxfam

Oxfam (n.d.). *Teacher education and professional development. Supporting Teachers in Fragile and Crisis Affected Environments*. Oxfam

ReliefWeb (2021). *South Sudan: Humanitarian Snapshot (May 2021)*. <https://reliefweb.int/report/south-sudan/south-sudan-humanitarian-snapshot-may-2021>

UNHCR (2019). *Refugee education in crisis: More than half of the world's school-age refugee children do not get an education*. <https://www.unhcr.org/news/press/2019/8/5d67b2f47/refugee-education-crisis-half-worlds-school-age-refugee-children-education.html>

UNHCR (2021a). *Operational Data Portal: South Sudan*. <https://data2.unhcr.org/en/situations/southsudan?id=251>

UNHCR (2021b). *Operational Data Portal: South Sudan*. <https://data2.unhcr.org/en/country/ssd>

UNHCR (n.d.). *Accelerated Education*. <https://www.unhcr.org/accelerated-education-working-group.html>

Links relevantes

- [BRICE - Education for Life](#)
- [Educação para a vida: Professoras/es em Uganda ajudam as crianças vulneráveis a lidar com o confinamento e a permanecer na escola \[Education for life: Teachers in Uganda help vulnerable children to face lockdown and stay in school\]](#)

1.3 Como sabemos que as/os professoras/es estão bem? Desenvolvimento e avaliação das propriedades psicométricas de um questionário acerca do bem-estar, a partir de uma amostra de professoras/es salvadorenhas/os

Organização	FHI360
Autoras/es	Fernanda Soares, Nina Cunha e Paul Frisoli
Localização	El Salvador
Perfil(s) das/os professoras/es	Professoras/es nacionais trabalhando em contextos inseguros
Tópicos(s)	Bem-estar de professoras/es

Descrição do desafio específico da crise

Para formular políticas e fazer avançar a investigação sobre o bem-estar de professoras/es em contextos de baixos rendimentos e afetados por conflitos, precisamos de instrumentos de medição que sejam não só fiáveis, válidos, comparáveis e viáveis, mas também relevantes para o contexto. Para que os sistemas de educação, os distritos escolares e a liderança escolar apoiem adequadamente as/os professoras/es, precisam, primeiramente, saber se essas/es profissionais estão bem. Vários instrumentos de medição de bem-estar de professoras/es com fortes propriedades psicométricas foram criados e validados em contextos desenvolvidos e mais estáveis, mas não sabemos se são adequados para recolher as mesmas informações em contextos de baixos rendimentos e afetados por conflitos. Muitas vezes, pesquisadoras/es e profissionais utilizam ferramentas de medição desenvolvidas nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Alemanha e nos Países Baixos com pouca adaptação, levantando questões sobre se o conteúdo da ferramenta ainda capta o que é pretendido num contexto diferente.

Para avançar no estudo e na compreensão do bem-estar das/os professoras/es em contextos de baixos rendimentos e afetados por conflitos são necessários instrumentos específicos. O objetivo deste estudo é desenvolver, avaliar e validar as propriedades psicométricas de um questionário sobre o bem-estar de professoras/es em El Salvador.

Breve visão geral

Os atuais níveis elevados de violência em El Salvador, relacionados com gangues, têm um impacto direto na educação. Cerca de 65% das escolas são afetadas pela presença de gangues e 30% enfrentam ameaças de segurança interna por parte de gangues. (MINED 2015) No relatório Rapid Education and Risk Analysis [Educação Rápida e Análise de Risco], conduzido pela USAID (2016), professoras/es afirmaram ter sentido o estresse de trabalhar num ambiente de intimidação e sentir necessidade de apoio psicológico. O estudo revelou também que as/os professoras/es se sentem sobrecarregadas/os e subequipadas/os para lidar com as necessidades emocionais das/os estudantes, que vêm para a escola sobrecarregadas/os pela violência, por ameaças e por dificuldades familiares. As/Os professoras/es também relataram sentir-se ameaçadas/os e receosas/os de ensinar e disciplinar estudantes que sejam, ou estejam relacionadas/os com, membros de gangues.

À luz das questões atuais, a FHI360 está a apoiar o desenvolvimento de um questionário de medição do bem-estar de professoras/es, que ajudará a satisfazer à demanda de pesquisa e a uma maior compreensão dos atuais níveis de bem-estar de professoras/es em El Salvador. Como primeiro passo deste processo, a equipa de investigação conduziu uma revisão bibliográfica, que identificou quatro pontos centrais do bem-estar de professoras/es: regulação emocional, exaustão emocional, estresse e autoeficácia na gestão da sala de aula. A equipa realizou, então, um inventário das ferramentas de

medição disponíveis e selecionou as seguintes escalas para compor o questionário: Questionário de Regulação Emocional (Gross e John, 2003); Sub-escala de Exaustão Emocional de Maslach, Inventário de “Burnout” – Questionário para Educadoras/es (Maslach, Jackson e Leiter, 1997); Escala de Eresse Percebido (Cohen et al., 1983); e Sub-escala de Autoeficácia para Gestão da Sala de Aula da Escala de Eficácia de Professoras/es de Ohio (Tschannen-Moran e WoolfolkHoy, 2001). O processo de adaptação do questionário consistiu em duas fases principais: tradução e entrevistas cognitivas. Primeiro, as medidas selecionadas foram traduzidas de inglês para espanhol por um tradutor, de acordo com as Diretrizes da ITC para a Tradução e a Adaptação de Testes (International Test Commission, 2018). Dois tradutores adicionais verificaram a tradução para assegurar que os itens nas diferentes escalas tinham um significado semelhante ao da língua inglesa. A tradução é um passo crítico, uma vez que os itens devem ser traduzidos de forma que permita a comparação das respostas entre culturas (Beaton et al., 2000) e para assegurar que estão a captar a construção subjacente pretendida. Para além de uma tradução de qualidade, os artigos também devem ser adaptados culturalmente para manter a validade do conteúdo entre diferentes culturas. Como parte do processo de adaptação, a equipa de pesquisa realizou entrevistas cognitivas com uma amostra de 25 professoras/es locais de El Salvador. Por meio de entrevistas cognitivas é possível verificar se “as/os participantes são capazes de compreender as questões propostas, se as perguntas são compreendidas da mesma forma por todas/os as/os participantes, e se elas/es estão dispostas/os e são capazes de responder a tais perguntas” (Collings, 2003, p. 229). As entrevistas cognitivas oferecem provas adicionais da validade do conteúdo, ao avaliar se as/os participantes compreendem os itens da forma pretendida pelo instrumento original. As adaptações ao questionário foram feitas com base nos resultados das entrevistas.

Os dados foram recolhidos através de um questionário autorreportado em papel a partir de uma amostra de 1.653 professoras/es locais, tanto da educação primária quanto secundária. Foi realizada uma análise fatorial exploratória (AFE) separadamente para cada uma das 4 medidas identificadas para o conjunto de ferramentas, a fim de determinar se as perguntas ligadas a cada uma das estruturas mostravam o padrão esperado. Para aprofundar a investigação das propriedades psicométricas de cada estrutura, calculámos médias, desvios-padrão, coeficientes de fiabilidade e correlação total de itens. Também realizámos uma análise de validade concomitante.

Evidências e resultados

A avaliação psicométrica preenchida neste estudo sugeriu que a versão espanhola das diferentes medidas que compõem o questionário sobre bem-estar tem um bom conteúdo e validade construtiva. A fiabilidade interna para as diferentes escalas também é aceitável. Assim, o conjunto de ferramentas pode ser utilizado para medir o bem-estar de professoras/es em El Salvador. Como boa prática, sugere-se a realização de traduções e validações adicionais a fim de oferecer uma ferramenta melhorada para medir o bem-estar em diferentes culturas e examinar possíveis relações entre o bem-estar e a implementação de apoios adicionais a professoras/es (tanto em pré-serviço, em sua formação, quanto durante o serviço, quando já estão em atividade).

As estatísticas descritivas no âmbito deste estudo demonstram que o bem-estar de professoras/es é geralmente positivo em El Salvador. As/Os professoras/es não experimentam níveis elevados de exaustão emocional no trabalho ou de estresse geral e tendem a ter um elevado nível de confiança em sua capacidade de gerir comportamentos perturbadores na sala de aula. As estatísticas mostram que, embora as/os professoras/es utilizem estratégias de reavaliação cognitiva, a repressão também é comum. Isto é preocupante, dado que a repressão tem sido associada à diminuição dos resultados do bem-estar, tais como depressão e pessimismo (Barsade e Gibson, 2007; Côté e Morgan, 2002).

O instrumento também mostra-se promissor para apoiar administradoras/es escolares e outros profissionais na medição do bem-estar de professoras/es no contexto salvadorenho. As/Os administradoras/es podem considerar o instrumento útil no que diz respeito à regulação emocional, à percepção do estresse e da exaustão emocional, assim como na identificação da autoeficácia na gestão da sala de

aula. Esta informação pode ser utilizada por administradoras/es para informar as intervenções e para medir o sucesso das mesmas. Além disso, o instrumento poderia ser utilizado como forma de autoavaliação por quem o utiliza para destacar áreas em que apoio, recursos adicionais e autoaperfeiçoamento possam ocorrer. Assim, apoia-se um estudo futuro na utilização do questionário.

Limitações, desafios e/ou lições aprendidas

Uma das principais limitações deste estudo é que ele não validou o conjunto de ferramentas de medição do bem-estar de professoras/es para fins de avaliação do programa. É necessária mais investigação para determinar se estas ferramentas são sensíveis a intervenções programáticas de curta duração e se são capazes de detetar mudanças ao longo do tempo. Além disso, a realização de uma análise fatorial confirmatória (AFC) é altamente recomendada como um próximo passo.

Referências

- Beaton, Dorcas. E., Claire Bombardier, Francis Guillemin, and Marcos B. Ferraz. 2000. "Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures." *Spine* 25, no. 24: 3186-3191.
- Cohen, Sheldon, Tom Kamarck, and Robin Mermelstein. 1983. "A global measure of perceived stress." *Journal of health and social behavior* 24, no. 4: 385-396.
- Cote, Stephane, and Laura M. Morgan. 2002. "A longitudinal analysis of the association between emotion regulation, job satisfaction, and intentions to quit." *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior* 23, no. 8: 947-962.
- Gross, James J., and Oliver P. John. 2003. "Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being." *Journal of personality and social psychology* 85, no. 2:348.
- International Test Commission. 2018. *ITC guidelines for translating and adapting tests* (second edition). *Int. J. Test.* 18: 101-134.
- Maslach, Christina, Susan E. Jackson, and Michael Leiter. 1996. *Maslach burnout inventory manual* (Vol. 4). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Tschannen-Moran, Megan and Anita W. Hoy. 2001. "Teacher efficacy: Capturing an elusive construct." *Teaching and Teacher Education* 17, no. 7: 783-805.
- USAID. 2016. "Rapid Education and Risk Analysis El Salvador." https://eccnetwork.net/wp-content/uploads/RERAEISalvador_Spanish.proof2_.pdf
- MINED. 2015. "Observatorio MINED 2015 sobre los centros educativos públicos de El Salvador." <https://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/observatorio/OBSERVATORIO%20MINED%202015.pdf>

1.4 “Dar suporte a quem apoia”: Professoras/es refugiadas/os e professoras/es que vivem em conflitos prolongados

Organização	Conselho Norueguês para os Refugiados (NCR, na sigla em inglês)
Autora	Camilla Lodi
Localização	Jordânia e Palestina
Perfil(s) das/os professoras/es	Professoras/es refugiadas/os e professoras/es de comunidades de acolhimento
Tópicos(s)	Bem-estar de professoras/es

Descrição do desafio específico da crise

O principal desafio específico relacionado à crise que o NRC procura abordar nas suas intervenções de “suporte a quem apoia”, no âmbito do Programa Aprender Melhor (Better Learning Program, BLP), é que as crianças afetadas por crises na região do Médio Oriente e do Norte de África (MENA) têm maior necessidade de apoio psicossocial (AP) e de aprendizagem socioemocional (ASE) que, em grande parte, não é satisfeita pelos sistemas educativos existentes. Como resultado, existe procura por capacitação adicional para professoras/es, tanto em ambientes de ensino formal quanto não formal, para responder a estas necessidades:

- **Educação formal nas escolas do Ministério da Educação/UNRWA na Palestina:** Professoras/es de escolas formais que têm apoio profissional limitado através do sistema formal e que lutam com o próprio sentimento de bem-estar devido à crise prolongada e ocupação;
- **Programas de educação não formal em campos de pessoas refugiadas na Jordânia:** As equipas residentes nos campos são bem treinadas pelo NRC em programas de AP e ASE, mas as próprias necessidades sociais, emocionais e de bem-estar, muitas vezes, não são satisfeitas.

Em ambos os casos, são necessários mecanismos de “suporte a quem apoia” para assegurar um suporte adequado a estas/es educadoras/es, tanto em termos de desenvolvimento profissional quanto de desenvolvimento da sua capacidade, resiliência e bem-estar, para poderem satisfazer eficazmente as necessidades de AP das crianças com quem trabalham.

Breve visão geral

Nos últimos anos, a resposta do NRC aos desafios mencionados tem sido o estabelecimento de componentes abrangentes de “suporte a quem apoia” para professoras/es em seu Programa Aprender Melhor. Os componentes incluem oportunidades de desenvolvimento das competências profissionais e também mecanismos para abordar o bem-estar dos próprios prestadores de cuidados. Estes componentes foram criados em resposta a:

- Resultados da avaliação externa do NRC do BLP em 2016 (Shah, 2016) que mostraram que o NRC não estava a cuidar adequadamente das/os profissionais (como conselheiras/os, professoras/es, pais e formadoras/es principais);
- Sessões regulares e estruturadas de *feedback* realizadas em revisão posterior à ação com o pessoal através de um mecanismo de aconselhamento interno (explicado a seguir), para adaptar o apoio específico de AP para o seu pessoal e para parceiros, como prestadoras/es de serviços;
- Assim, em 2017 e 2018, o NRC começou com iniciativas-piloto de “suporte a apoiadoras/es” na Palestina e na Jordânia, em conjunto com oportunidades de desenvolvimento profissional para professoras/es.

O programa de educação não formal na Jordânia instigou os seguintes componentes:

- **Criação de uma Unidade de Suporte e Monitorização** que atua como um departamento de aconselhamento interno para o pessoal do BLP e AP, composto por pessoal residente no campo (refugiadas/os sírias/os). A equipa é formada em proteção de crianças e técnicas de AP e tem o mandato específico de monitorizar questões de proteção de crianças e identificar crianças que necessitam de apoio adicional de AP, inclusive se precisam de encaminhamento interno ou externo. A USM também oferece aconselhamento técnico, *Workshops* e capacitação a outras equipas que oferecem o programa BLP às crianças, para que sejam capazes de lidar melhor com a carga emocional.
- **Sessões regulares de informação e aprendizagem profissional** com professoras/es, como uma oportunidade para professoras/es desabafarem, questionarem e se recuperarem após a oferta de AP.
- **Oportunidades regulares de desenvolvimento de capacidades específicas por assunto** para as equipas do programa BLP, com o pessoal técnico a acompanhar de forma consistente.
- **Oportunidades de crescimento pessoal/profissional** para as equipas, com a possibilidade de se afastar da entrega de intervenções de AP e BLP, se necessário, bem como oportunidades de assumir mais papéis de responsabilidade no âmbito do programa.

Na Palestina, estas iniciativas foram implementadas por parceiros locais especializados, nomeadamente o Palestinian Counselling Centre (PCC) e o Gaza Community Mental Health Program (GCMHP). Os parceiros foram selecionados com base na sua experiência local neste domínio. Uma série de reuniões foram realizadas com o NRC para definir o objetivo da intervenção proposta, a estratégia, e a metodologia. A intervenção centrou-se nos seguintes componentes:

- **Capacitação centrada no autoconhecimento e em técnicas de regulação para lidar com o estresse** com exercícios de respiração e relaxamento;
- **Terapia de expressão por meio de arte**, com escrita, drama, dança, movimento, pintura e música;
- **Jogos recreativos** para melhorar o bem-estar e reduzir o estresse em ambientes ao ar livre;
- **Linha telefónica** de emergência, por meio da qual operadoras/es qualificadas/os podem encaminhar pedidos de aconselhamento ou fornecê-los online, com o objetivo de aprofundar os principais fatores de estresse que afetam a vida pessoal e profissional de professoras/es;
- **Entrega de materiais de apoio psicossocial (AP)** como parte de um kit, em conjunto com o reforço da capacidade do pessoal docente e não docente para implementar atividades relacionadas ao AP nas escolas.

Evidências e resultados

Prestar serviços de AP às crianças nos campos, ao orientá-las através de processos para lidar com sintomas de trauma e angústia, inclusive a partilha de memórias horríveis sobre a guerra, pode resultar em fardos emocionais e de bem-estar para as equipas. Do mesmo modo, viver sob ataques constantes em Gaza e sob violações do Direito Internacional Humanitário na Cisjordânia, resulta em viver constantemente com elevados níveis de estresse. Os principais resultados da integração dos mecanismos de “suporte a quem apoia” no BLP incluem os seguintes resultados principais:

- **O pessoal docente do programa BLP**, em geral, relatou maior sensação de resiliência pessoal e de bem-estar. Especificamente, 74% (N=113) das/os participantes desta iniciativa na Cisjordânia relataram que ela era uma fonte de apoio, e 86% compreenderam melhor a importância de praticar abordagens de autocuidado nas suas vidas pessoais e profissio-

nais. Em Gaza, 64% (N=57) mostraram uma clara melhoria na sua capacidade de gerir o estresse e 84% das professoras relataram uma melhoria no seu trabalho diário e na resolução dos problemas da vida pessoal. De modo geral, em Gaza, 76% das/os participantes relataram ter melhorado os seus resultados de trabalho ao tornarem-se mais precisas/os e mais motivadas/os (Shah, 2016). Na Jordânia, foi relatado que as equipas do NCR estavam a lidar melhor com o estresse de viver em campos: “Comecei a praticar o conteúdo do BLP na minha vida diária. Comecei a ficar mais calmo e a minha raiva começou a desaparecer gradualmente. Hoje sinto que sou melhor professor e melhor pessoa. Tenho os conhecimentos e as ferramentas para mudar a forma como estas crianças, e eu próprio, vemos a vida. As/os estudantes com quem trabalho continuamente dão-me a motivação e o incentivo para lidar com os meus próprios problemas” (Shah, 2017).

- **As equipas formadas por pessoas refugiadas residentes no campo** na Jordânia cresceram profissionalmente ao cobrir posições de gestão nos Centros de Aprendizagem do NRC. Elas foram colocadas a cargo do desenvolvimento de competências e do desempenho de dez profissionais em cada unidade que se ocupa do AP, assim como da divulgação e do envolvimento da comunidade, do desenvolvimento curricular e do controlo de qualidade.
- **A oferta de BLP a crianças** que sofrem de trauma reforçou-se como resultado da melhoria de competências, práticas, conhecimentos e motivação: “Agora somos capazes de compreender por que as crianças são desafiantes e agressivas, compreendemos o quanto elas sofrem e antes não considerávamos isso”. Na Jordânia, os dados sugerem que 80% das/os estudantes do BLP declararam não ter pesadelos após a conclusão das sessões individuais do programa. 19% reportaram ter apenas 1-2 pesadelos por semana (em comparação com uma média de 5 noites com pesadelos/semana no início). Uma minoria muito pequena de estudantes (menos de 1%) continuou a ter 3 ou mais pesadelos por semana. As/Os professoras/es relataram uma melhoria acentuada no bem-estar das crianças como consequência de as/os próprias/os professoras/es terem mais competências e terem melhorado o próprio bem-estar (Shah, 2016).

Limitações, desafios e/ou lições aprendidas

Jordânia

- As equipas residentes nos campos têm os próprios traumas e angústias socioemocionais, mas contam com poucos serviços disponíveis.
- As equipas residentes do NRC (com um pequeno número de exceções aprovadas pelo Ministério do Interior) não estão autorizadas a abandonar os campos. Isto limita as oportunidades para o intercâmbio profissional.
- A política da gestão do campo, “dinheiro por trabalho”, inclui um sistema de rotação de pessoal que tem sido um dos principais desafios, expondo o NRC ao risco de perder conhecimento especializado. O NRC tem defendido limitar a rotação a apenas determinados cargos, com exceção das equipas envolvidas com AP ou educação e proteção infantil, que não deve ser considerada sob os termos de um esquema de “dinheiro por trabalho”.
- As populações deslocadas nos campos foram um grande recurso na gestão da crise e durante esta fase pós-crise. As políticas de gestão dos campos devem encorajar a estratégia de envolvimento com as populações deslocadas desde a fase inicial de uma crise.

Palestina

- O conflito prolongado e a intensidade dos ataques em Gaza e a violação do Direito Internacional Humanitário na Cisjordânia aumentam o nível de estresse e desespero, o que limita a capacidade do pessoal docente e não docente de se recuperar completamente.

- Com base no projeto-piloto realizado na Palestina, foi sugerido o aumento do número de atividades de capacitação/formação, a fim de aumentar o nível de apoio e acompanhamento consistente, além da institucionalização desta iniciativa nas escolas do Ministério da Educação.

Referências

Shah, Ritesh. 2016. *Improving children well-being: an evaluation of NRC Better Learning Program in Palestine*. Norwegian Refugee Council.

Shah, Ritesh. 2017. *Most Significant Change Story Teacher at Zaatari Refugee Camp, After Action Review in Jordan*. Norwegian Refugee Council.

Link relevante

- [Acabar com os Pesadelos \[End The Nightmares\]](#)

1.5 Desenvolver a capacidade de professoras/es para criar salas de aula com conhecimento sobre trauma e ensinar a construção de resiliência psicológica ao utilizar abordagens comportamentais cognitivas em Mindanao, Filipinas

Organização	Education Development Center
Autoras/es	Heidi Kar, Miriam Pahn, Alejandra Bonifaz e Nicole Wallace
Localização	Mindanao, Filipinas
Perfil(s) das/os professoras/es	Professoras/es de comunidades de acolhimento
Tópicos	Desenvolvimento profissional e bem-estar de professoras/es

Descrição do desafio específico da crise

Mindanao, no sul das Filipinas, tem experimentado nos últimos anos um aumento de conflitos e da instabilidade, quadro agravado por condições económicas difíceis, desconfiança no governo e um conflito geopolítico mais vasto. O cerco de 2017 à cidade de Marawi pelo grupo Maute, uma filial do Estado Islâmico do Iraque e da Síria (ISIS), levou à deslocação de mais de 300.000 pessoas antes que militares filipinos recuperassem o controlo.

Neste contexto, o projeto da USAID, Juventude de Mindanao pelo Desenvolvimento (Mindanao Youth for Development, MYDev), visava proporcionar às/aos jovens vulneráveis que já não estão na escola oportunidades de ganhar o seu sustento, contribuir para as suas comunidades, construir resistência à violência e a atividades extremistas violentas e, assim, apoiar a paz e a estabilidade na região. Ao trabalhar com uma série de agências governamentais nacionais, regionais e locais, bem como com ONGs locais, o sector privado e organizações comunitárias, o MYDev envolveu mais de 22.000 jovens em competências transversais e formação técnica, emprego, liderança e atividades de desenvolvimento comunitário, para garantir a construção de competências básicas de educação, capacidades de subsistência e competências de vida e liderança. O MYDev trabalhou em estreita coordenação com ministérios governamentais, instituições privadas de formação e ensino técnico e profissional (FETP), empresas e ONGs locais.

As/Os jovens fora da escola estão expostos/os a altos níveis de violência familiar e comunitária e correm risco crescente de serem recrutados por grupos extremistas violentos. Educadoras/es que trabalham com jovens fora da escola, em particular, podem se beneficiar da aprendizagem de competências cognitivas e comportamentais básicas e baseadas em evidências, tanto para as próprias capacidades de lidar com situações adversas quanto para terem subsídios ajudar as/os jovens com quem trabalham a lidar com situações adversas e a desenvolver resiliência para o futuro.

As/Os educadoras/es vivem e trabalham dentro da mesma difícil dinâmica comunitária e estão expostas/os à mesma violência, assim, também podem se beneficiar da aprendizagem de aptidões positivas para lidar com situações adversas e de resiliência para o próprio bem-estar mental. Essas/es profissionais podem controlar melhor suas emoções e compreender como adotar padrões de pensamento mais flexíveis, para, então, serem capazes de controlar sua raiva e não agir de formas violentas, físicas ou emocionais contra estudantes.

Nossa teoria da mudança é que as/os educadoras/es capazes de compreender as próprias necessidades de saúde mental e que tenham sido treinadas/os em abordagens psicológicas baseadas em evidências e apoiam a saúde mental positiva, possam ser educadoras/es eficazes destas competências para as/os jovens. Além disso, aquelas/es que tenham sido formadas/os em como promover a saúde mental positiva e as capacidades de lidar com ela serão educadoras/es mais eficazes e funcionais. Este projeto, portanto, procurou ensinar às/aos facilitadoras/es de competências de vida, instrutoras/es da

FETP e professoras/es competências psicológicas fundamentais para apoiar tanto a própria saúde mental e emocional quanto a de suas/seus estudantes.

Breve visão geral

Foi desenvolvido um programa de formação de formadoras/es para desenvolver as competências de educadoras/es em intervenções de saúde mental fundamentadas em traumas, com atividades positivas de capacidades de reação e abordagens de construção de resiliência. Embora grande parte da comunidade internacional esteja concentrada na adaptação de manuais de tratamento psicológico ocidentais a cenários de conflito e pós-conflito, poucos estão a discutir a eficácia de tornar mais localizadas e relacionadas com culturas nativas as abordagens e teorias psicológicas baseadas em evidências e na mudança destes contextos (por exemplo, Wendt, Marecek e Goodman, 2014). Além disso, embora a maior parte do foco resida na formação de trabalhadoras/es comunitárias/os leigas/os em apoio psicossocial, as/os educadoras/es têm um papel inexplorado a desempenhar na construção da resiliência da juventude do mundo. Embora o projeto tenha incidido sobre educadoras/es em sistemas extraescolares, as abordagens utilizadas são amplamente aplicáveis aos sistemas de educação formal. O currículo é baseado em uma combinação de princípios da teoria cognitivo-comportamental (TCC) e incorpora uma orientação terapêutica de aceitação e compromisso.

A TCC postula que nossos pensamentos impulsionam nossas respostas emocionais que, por sua vez, determinam nosso comportamento em todas as situações. Como tal, mudanças sustentadas no comportamento exigem que mudemos a forma como pensamos sobre as situações. A TCC é a abordagem psicológica mais bem pesquisada e baseada em evidências, que demonstrou eficácia tanto na prevenção da formação de distúrbios psicológicos quanto no tratamento destes (Daneil, Cristea e Hofmann, 2018). Aprender a mudar padrões de pensamento inflexíveis, rígidos e extremos é um aspeto essencial para reabilitar os criminosos violentos, para tratar o estresse pós-traumático e para tratar a depressão e a ansiedade. A terapia de aceitação e compromisso (TAC) é uma orientação específica da TCC, que ajuda os seres humanos a aprender a diferenciar entre aspetos das suas circunstâncias de vida que não podem controlar e aqueles que podem ser mudados. Indivíduos e comunidades que tenham experimentado elevados níveis de violência e conflito comunitários terão experiências que, embora difíceis, precisam ser incorporadas na sua história de vida em vez de serem evitadas. A aceitação das próprias experiências, combinada com estratégias cognitivas e comportamentais saudáveis para lidar com situações através de uma abordagem da TCC, tem demonstrado um efeito terapêutico individual e comunitário (por exemplo, Ruiz, 2010).

Com base na TCC, um exemplo de habilidade de enfrentamento através de uma lente ACT é o ato de ajudar um jovem a adotar a perspectiva de que, embora não seja justo que a sua casa tenha sido destruída no recente conflito, ele pode escolher como reagir a essa realidade. Embora possa continuar a pensar apenas em pensamentos furiosos e centrados na vingança, o que pode levar a uma raiva intensa e a uma potencial retaliação ou a juntar-se a um grupo extremista, ela ou ele tem a opção de adotar uma perspectiva diferente. Pode, por exemplo, escolher padrões de pensamento que se concentrem em encontrar formas de assumir papéis mais ativos para ajudar a tornar a sua comunidade mais segura ou para reconstruir as infraestruturas da comunidade.

Os princípios psicológicos baseados em evidências foram contextualizados à cultura filipina por meio de testes aprofundados de atividades curriculares com educadoras/es e jovens, usando feedback sobre formas específicas de as/os jovens se referirem a certos sentimentos (isto é, sem esperança versus deprimidos), as melhores formas de explicar conceitos, e foco nas questões específicas que as/os jovens indicaram ser importantes em suas vidas.

Por meio de uma abordagem holística e baseada em evidências para apoiar a paz e a estabilidade em cenários de conflito e crise, o programa foi implementado em quatro regiões do sul das Filipinas, algumas urbanas e outras rurais. Os cenários extraescolares variaram desde uma tenda nos campos de evacuação, a uma sala nos edifícios municipais ou mesmo espaços mais tradicionais de salas de aula.

Este currículo específico de formação de formadoras/es, intitulado *Fundamentos do Módulo de Resiliência* foi desenvolvido para aumentar a consciência das próprias necessidades de saúde mental, vulnerabilidades e novas aptidões psicológicas para apoiar o bem-estar mental. O currículo tem três objetivos principais. O primeiro objetivo é aumentar a consciência da ligação entre pensamentos, sentimentos e comportamentos e refletir sobre a forma como o próprio pensamento conduz o comportamento através das situações. Exercícios interativos e atividades autorreflexivas facilitam esta aprendizagem fundamental. O segundo objetivo do módulo centra-se em ajudar professoras/es e jovens a compreender o conceito de lidar com as competências de enfrentamento. Quando soubermos como nos sentimos (por exemplo, tristes, zangadas/os, assustadas/os, vingativas/os), podemos, então, estabelecer a ligação com o tipo de apoio e/ou capacidades de lidar com as consequências das nossas ações. Depois de aprenderem a lidar com sentimentos negativos (incluindo a aprendizagem de capacidades para lidar com os sentimentos negativos, como a atenção e o relaxamento muscular progressivo), as/os professoras/es aprendem a lidar especificamente com padrões de pensamento pouco saudáveis e a interromper os sinais de aviso que levam à agressão e à violência. Finalmente, as/os professoras/es aprendem que, para receber apoio de outras pessoas, precisam saber como pedir o apoio de que necessitam.

Jovens com idades entre 15 e 24 anos, que não estão na escola, foram inscritas/os no programa de educação acelerada e não tradicional e incluídos no programa. Após o *Workshop* inicial de formação de formadoras/es, as/os formadoras/es principais continuaram a formar professoras/es do programa em *Workshops* de dois dias, em todo o sul das Filipinas. As/Os formadoras/es mais experientes ministraram os *Workshops* presenciais e permaneceram disponíveis para perguntas ou consultas, enquanto as/os professoras/es ministraram as 16 horas curriculares a suas/seus estudantes. Ao longo de seis meses, mais de 50 educadoras/es foram formadas/os e, por sua vez, formaram 5.000 jovens.

Evidências e resultados

Os dados da avaliação de impacto sugerem que a participação no módulo de resiliência para jovens levou a uma melhor tomada de decisões, mudou a opinião sobre a aceitabilidade da violência, promoveu maior consideração das consequências das ações antes de reagir e melhorou a capacidade de gerir a raiva.

Foram realizadas discussões qualitativas dos grupos focais com quatro grupos de jovens (n=41) e dois grupos de professoras/es (n=16). As discussões dos grupos focais foram conduzidas em inglês com um tradutor filipino. Entre as/os participantes foram incluídos, na medida do possível, uma jovem mulher e um jovem de cada comunidade e um/a professor/a de cada comunidade em que o projeto foi desenvolvido. Tanto as/os jovens como as/os professoras/es relataram mudanças nos processos de pensamento e no comportamento, indicando melhor resiliência, gestão saudável das emoções e melhoria das capacidades de lidar com questões como a depressão, a ansiedade e a raiva. Os resultados qualitativos mostraram que as mudanças mais robustas para as/os estudantes foram vistas na sua capacidade de gerir melhor a raiva, na capacidade de tomar melhores decisões na vida (através da habilidade de pesar os prós e os contras nas situações), na aquisição de novas habilidades para lidar com os problemas (que ajudou as/os jovens a acalmar-se e a pensar em soluções para os problemas em vez de apenas reagir no momento) e, finalmente, na nova consciência das suas vulnerabilidades pessoais (que ajudou muitas/os jovens a tomar melhores decisões para si próprias/os quando enfrentaram ofertas tentadoras para se juntarem a grupos extremistas, a amigas/os no consumo de drogas, etc.). Quando lhe perguntaram o que aprendeu, uma jovem respondeu: “aprendemos a lidar com os problemas da vida. Todos enfrentam problemas na vida, por isso aprendemos a lidar com eles e cada indivíduo tem a própria maneira diferente fazer isso. Também aprendi a gerir a raiva”. Concentrando-se nas suas novas competências na gestão da raiva, outra jovem participante do projeto explicou: {Antes da formação} “Se estivesse zangada, ia apenas exprimir a minha raiva contra alguém. Eu apenas usaria violência e depois as palavras magoariam. Mas depois {de fazer a formação} percebi que, como pessoa, não o devia fazer... {Não devia mostrar violência}. Dei por mim a ler muito para me acalmar”. Os resultados dos dois grupos focais específicos de professoras/es demonstraram que essas/es profissionais se sentiam confiantes e altamente motivadas/os para oferecer a proposta curricular após uma única

formação sobre o material. Enquanto as/os professoras/es estavam ansiosas/os por formação adicional sobre o tema da saúde mental, expressaram confiança e profundidade de compreensão sobre os principais conceitos e comunicaram confiança de que as/os jovens se beneficiaram da formação (e apresentaram mudança de comportamento). No encontro de um grupo focal, um professor demonstrou como incorporou os elementos-chave da abordagem da terapia de aceitação e compromisso na sua reação às/aos estudantes: “ficámos {por vezes} chocados ao facilitar o módulo porque também aprendemos com as/os participantes {a variedade de} todas as lutas e experiências que acontecem... Explicámos que não são as/os únicas/os a ter desafios na vida, tal como eu, sendo gay, tenho muitos desafios na vida e partilho coisas com elas/es para que percebam que não são as/os únicas/os {a passar por desafios}”.

Limitações, desafios e/ou lições aprendidas

Apesar da preocupação de que a metodologia (especialista em saúde mental forma formadoras/es, que, por sua vez, formam professoras/es nos materiais) não permitiria a transferência significativa de conhecimentos para as/os jovens, as evidências sugerem o contrário. De facto, tanto os resultados quantitativos quanto os qualitativos indicam que este modelo pode produzir mudanças de comportamento reais e, em particular, maior resiliência e formas de enfrentamento das emoções negativas. A formação inicial de formadoras/es foi um longo processo de três dias, em que as/os participantes receberam uma formação básica sobre os elementos-chave da teoria cognitivo-comportamental para ajudar a contextualizar as atividades e as lições curriculares reais. Estas/es formadoras/es prosseguiram com a formação das/os educadoras/es de jovens. As discussões dos grupos focais realizadas com as/os jovens demonstraram que elas/es tinham obtido conhecimentos significativos e muitas/os relataram mudanças de comportamento ao longo do tempo.

Curiosamente, a principal crítica ou lição aprendida foi que as/os professoras/es pensavam que teriam sido ainda mais eficazes em suas abordagens se tivessem tido uma formação mais individualizada no material e aprendido a aplicar a si próprias/os as capacidades de lidar com o problema e as abordagens cognitivo-comportamentais. De facto, as/os professoras/es comunicaram a falta e vontade de mais formação adaptada especificamente às próprias necessidades, como forma de aumentar sua eficácia junto das/os estudantes.

As/Os educadoras/es são a chave para a realização de intervenções de saúde mental em larga escala a nível mundial. Embora esteja fora do seu papel e da sua formação ministrar tratamento psicológico focado e pautado em manuais académicos para perturbações específicas, elas/es são, certamente, capazes de ministrar lições baseadas em princípios psicológicos básicos e comprovados, que podem ajudar as/os jovens a aprender a lidar de forma mais saudável e a pensar de forma diferente (ambos estes aspetos podem melhorar a saúde mental).

Referências

- Ruiz, Francisco J. 2010 “A review of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) empirical evidence: Correlational, experimental psychopathology, component and outcome studies.” *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 10, no. 1: 125-162.
- Christopher, John, Chambers, Dennis C. Wendt, Jeanne Marecek, and David M. Goodman. 2014. “Critical cultural awareness: Contributions to a globalizing psychology.” *American Psychologist* 69, no. 7: 645.
- David, Daniel, Ioana Cristea, and Stefan G. Hofmann. 2018. “Why cognitive behavioral therapy is the current gold standard of psychotherapy.” *Frontiers in Psychiatry* 9: 4.

1.6 “Desenvolvimento socioemocional para professoras/es”: Um programa inovador para melhorar o bem-estar de professoras/es em El Salvador

Organização	FHI360
Autor	James Hahn
Localização	El Salvador
Perfil(s) das/os professoras/es	Professoras/es da comunidade de acolhimento
Tópicos	Desenvolvimento profissional e bem-estar de professoras/es

Descrição do desafio específico da crise

Em El Salvador, professoras/es (e estudantes) enfrentam desafios socioemocionais significativos, com ameaças de gangues e insegurança comunitária, que, além de impactarem no seu bem-estar psicossocial, também causam incerteza sobre o futuro e aumentam os níveis de estresse. Um estudo recente do Ministério da Saúde de El Salvador relatou a prevalência, entre professoras/es, de doenças crônicas associadas ao estresse e a necessidade de identificar e responder a sinais físicos e psicológicos de estresse antes que os danos sejam irreversíveis (MINSAL, 2017). O aumento dos níveis de estresse acaba por afetar as relações das/os professoras/es com estudantes, pais e colegas, o que, por sua vez, tem impacto no ensino e na aprendizagem.

Para assegurar que as/os estudantes recebam uma educação de qualidade neste ambiente complexo, as/os professoras/es em El Salvador devem desenvolver competências socioemocionais que apoiem o seu bem-estar pessoal, bem como as necessidades de suas/seus estudantes. Quando as/os professoras/es aprendem a regular e a gerir as próprias emoções, são capazes de maximizar a sua eficácia na sala de aula (Jennings, 2015). Como parte do Programa de Reforço do Sistema Nacional de Educação (SNES) financiado pela Millennium Challenge Corporation (MCC), a FHI360 está a construir a capacidade socioemocional das/os professoras/es através de estratégias de aprendizagem orientadas e práticas de atenção para reduzir os níveis de estresse e aumentar a eficácia da gestão da sala de aula.

Breve visão geral

O Programa “Desenvolvimento Socioemocional para Professoras/es” em El Salvador foi implementado entre 2018 e 2019 como parte do Programa de Reforço do Sistema Nacional de Educação (SNES) financiado pelo MCC e implementado pela FHI360. Entre as/os participantes do Programa “Desenvolvimento Socioemocional para Professoras/es” estão mais de 3.000 professoras/es da educação primária e secundária, bem como diretoras/es que também têm funções de ensino. Aproximadamente 65% são mulheres, cerca de 70% delas vivem e trabalham em ambientes rurais e a maioria tem mais de 40 anos de idade. Os dados recolhidos das/os professoras/es participantes mostraram que 32% delas/es experimentam níveis moderados a elevados de estresse e que 38% tendem a reprimir suas emoções, o que se tem mostrado resultar, em última análise, em níveis mais elevados de estresse.

As/os professoras/es trabalham em 350 escolas, que formam 45 agrupamentos escolares. Estes 45 agrupamentos escolares formam o grupo de tratamento do SNES e foram aleatoriamente atribuídos ao grupo de tratamento por um avaliador externo, por encomenda do MCC. Os/as professores/as recebem 120 horas de formação, incluindo 48 horas de Workshops presenciais (6 Workshops de 8 horas), 48 horas de atividades de aplicação pós-Workshop (incluindo exercícios individuais,

atividades de grupo e aplicação em sala de aula com as/os estudantes) e 24 horas de atividades virtuais.

O Programa integra dois quadros socioemocionais baseados em evidências para criar uma oportunidade de desenvolvimento profissional personalizada e adaptada às necessidades socioemocionais das/os professoras/es salvadorenhas/os. As cinco competências essenciais do Collaborative for Academic Social Emotional Learning (CASEL) formam a base do quadro teórico do programa, uma vez que cada um dos seis módulos se concentra em uma ou mais das cinco competências CASEL: autoconsciencialização, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento, e tomada de decisão responsável. Os 40 Recursos de Desenvolvimento do Instituto Search, extraídos do seu Quadro de Recursos de Desenvolvimento (Developmental Assets Framework, 1997), foram mapeados para as competências essenciais do CASEL e adaptados para adultos, resultando em 40 competências concretas que as/os professoras/es em El Salvador podem construir para ajudá-las/os a desenvolver as cinco competências essenciais.

O conteúdo dos *Workshops* presenciais e das atividades pós-*Workshop* é extraído de múltiplas fontes baseadas em evidências, incluindo (1) atividades de sensibilização do livro *Mindfulness para Professoras/es* e atividades da organização colombiana RESPIRA, (2) materiais de apoio psicossocial da INEE e War Child Holanda, e recursos de aprendizagem socioemocional do CRI e da Save the Children. O programa desenvolve primeiramente as competências socioemocionais intrapessoais das/os professoras/es, antes de passar a competências interpessoais e estratégias positivas de sala de aula, como mostra a sequência de seminários a seguir:

1. Bem-estar socioemocional: Introdução ao bem-estar socioemocional para professoras/es
2. *Mindfulness* intrapessoal: Desenvolver a consciência atenta; identificar e gerir os nossos pensamentos e emoções interiores
3. Autocuidado: Priorizar as práticas de autocuidado como essenciais para o desenvolvimento integrado
4. *Mindfulness* interpessoal: Fomentar a compaixão, a conexão e relações significativas
5. Experiências socioemocionais positivas: Promoção de experiências sociais e emocionais positivas com nós próprios e com os nossas/os estudantes
6. Ambiente de sala de aula equilibrado, acolhedor e positivo: Compreender a importância da contribuição e criar uma abordagem equilibrada para cuidar dos outros, bem como cultivar e manter um ambiente positivo na sala de aula

Para adaptar e validar este conteúdo ao contexto de El Salvador, o Programa tomou as seguintes medidas:

1. A primeira parte do processo de conceção do *Workshop* envolveu a revisão do CASEL e dos 40 Recursos de Desenvolvimento com a equipa da FHI360 em El Salvador (composta inteiramente de salvadorenhas/os). A equipa reviu a tradução espanhola do quadro CASEL e fez um exercício para adaptar o enquadramento dos 40 Recursos de Desenvolvimento para adultos, o qual foi posteriormente revisto e finalizado pelas/os especialistas em aspetos socioemocionais da FHI360. A equipa de El Salvador concebeu, então, a estrutura dos seis *Workshops* em conjunto com a equipa de especialistas em aprendizagem socioemocional. Os tópicos e os enquadramentos dos *Workshops* foram validados e aprovados pelo Ministério da Educação.
2. O processo de conceção envolveu as seguintes etapas para cada módulo: (1) projeto de módulo desenvolvido por especialistas em aprendizagem socioemocional da FHI360, (2) módulos revistos pela equipa da FHI360 em El Salvador, (3) materiais do módulo revistos e editados pelo Ministério da Educação, (4) facilitadoras/es formadas/os no conteúdo do novo módulo, fornecendo recomendações para ajustes finais ao conteúdo e/ou estratégias de implementação.

Evidências e resultados

O programa “Desenvolvimento Socioemocional para Professoras/es” de El Salvador ainda está a ser implementado. Foram concluídos cinco *Workshops* até a finalização desta publicação, ficando por concluir no início de 2020 um *Workshop*, uma visita de *coaching* escolar e a atividade de conclusão. O programa será avaliado por meio de um estudo de métodos mistos, utilizando métodos quantitativos e qualitativos.

A avaliação quantitativa envolve a aplicação de um questionário a cerca de 1.600 professoras/es que participaram no programa de desenvolvimento socioemocional e a comparação dos resultados com um grupo de controlo que foi estabelecido como parte de uma avaliação externa aleatória encomendada pelo MCC. Este avaliador externo distribuiu aleatoriamente 147 agregados escolares, resultando num grupo de tratamento de 45 agregados e num grupo de controlo de 55 agregados. Os restantes 47 aglomerados não participam no estudo.

O estudo combina cinco escalas existentes, fiáveis e válidas, utilizadas para medir as competências socioemocionais que foram traduzidas e contextualizadas para El Salvador através de entrevistas cognitivas com professoras/es e de um piloto inicial. As entrevistas cognitivas são utilizadas para estudar a forma como os indivíduos processam mentalmente e respondem às perguntas do questionário e podem, portanto, ajudar a garantir que os questionários traduzidos tenham o significado pretendido (Lavrakas, 2008). Neste caso, realizámos entrevistas cognitivas com uma amostra de 30 professoras/es em El Salvador para informar os ajustes de linguagem no questionário, assegurando que as escalas adaptadas de outros contextos fariam sentido para professoras/es de El Salvador.

O questionário será aplicado durante o sexto *Workshop* e medirá o impacto dos *Workshops* na atenção das/os professoras/es, assim como na autoconsciência, na regulação das emoções, no efeito positivo, no efeito negativo, no estresse e no esgotamento emocional (*burnout*) das/os professoras/es.

A parte qualitativa da avaliação consistirá em entrevistas individuais e grupos focais com professoras/es em conjunto com dados adicionais para complementar os dados quantitativos. Embora ainda não tenham sido recolhidos dados finais, os resultados preliminares estão disponíveis desde novembro de 2019. A equipa do projeto em El Salvador reuniu testemunhos e evidências de referência das/os professoras/es que participaram nos *Workshops*. As/Os professoras/es relatam a aplicação regular de técnicas de *mindfulness* em casa e na escola para reduzir o estresse e melhorar o seu bem-estar mental e físico. Relatam também melhores relações e interações com colegas e estudantes ao aplicarem estratégias de escuta ativa e comunicação positiva, entre outras estratégias aprendidas.

Limitações, desafios e/ou lições aprendidas

Um desafio-chave na implementação deste programa tem sido a participação das/os professoras/es. Esta série de *Workshops* é uma das cerca de seis atividades de formação que têm exigido que as/os professoras/es faltem às aulas com as/os estudantes. Como resultado, nem todas/os as/os 2.700 professoras/os participaram em todos os *Workshops* da formação socioemocional. Isto é problemático, uma vez que os *Workshops* foram concebidos para se construírem uns sobre os outros. Para abordar estas questões, futuras adaptações e iterações deste programa poderiam incluir as seguintes adaptações (as vantagens e as desvantagens são discutidas para cada opção):

1. Incluir menos formação presencial e mais atividades virtuais. A vantagem desta abordagem é que permitiria às/aos professoras/es faltar a menos tempo de aulas com as/os estudantes e também que aprendessem no próprio ritmo. A desvantagem de menos formação presencial é perder a oportunidade de aprender com um/a facilitador/a formado/a e não ser capaz de ter tantas interações produtivas com os pares.

2. Considerar tempos de formação presencial que não exigem que as/os professoras/es faltem às aulas (como encontros aos sábados ou em dias de desenvolvimento profissional nacional pré-estabelecidos). A vantagem é que as/os professoras/es perderiam menos aulas com as/os estudantes; a desvantagem é que a frequência pode ser inferior nas sessões de sábado. De facto, as sessões de sábado poderiam interferir com o equilíbrio entre trabalho e vida das/os professoras/es, o que pode ser contraproducente para um programa voltado ao bem-estar docente.
3. Esforçar-se para desenvolver módulos autónomos que sejam menos dependentes de conteúdos de outros módulos. A vantagem desta abordagem é que as/os professoras/es que faltam a uma sessão poderiam participar em sessões adicionais sem se perderem ou ficarem confusas/os. Além disso, os módulos autónomos permitiriam maior flexibilidade na adaptação e/ou no reordenamento de módulos para se adaptarem às necessidades de futuros programas de formação e desenvolvimento profissional. Contudo, a desvantagem de ter módulos autónomos é que podem ser muito difíceis de conceber, uma vez que grande parte do conteúdo de ASE está interligado, e as/os professoras/es podem ter uma experiência de desenvolvimento profissional mais desarticulada (em vez de integrada) e podem não conseguir fazer ligações entre os conteúdos por si próprias/os.

Outro desafio fundamental tem sido a monitorização da conclusão das atividades pós-Workshop pelas/os professoras/es. O plano inicial era que todas/os as/os professoras/es documentassem suas atividades pós-Workshops em seus guias, os quais têm registos para as atividades de *mindfulness*, perguntas de reflexão para leituras, listas de presença e perguntas a responder para o trabalho de grupo. No início de cada novo Workshop presencial, as/os professoras/es começam a sessão discutindo suas atividades pós-Workshop, enquanto a/o facilitador/a circula pela sala para documentar quem completou o trabalho e quem não o completou (pede-se as/aos professoras/es que tragam o guia anterior ao Workshop para mostrarem o seu trabalho completo).

No entanto, houve dois desafios: (1) não há professoras/es suficientes a preencher as páginas de atividades pós-Workshop no guia e (2) as/os facilitadoras/es não fizeram um trabalho consistente de documentação da conclusão das atividades pós-Workshop, uma vez que têm dificuldade em encontrar tempo para verificar com cada participante durante o Workshop. Teria sido ideal digitalizar estas atividades pós-Workshop para poder acompanhar a sua conclusão utilizando tecnologia. O Programa tomou a decisão de evitar atividades online uma vez que nem todas as escolas têm conectividade com internet, mas, em retrospectiva, poderia ter sido melhor desenvolver atividades online/digitais para a maioria das/os participantes e desenvolver atividades alternativas de “cópia impressa” para aquelas/es sem acesso a tecnologia.

Referências

- CASEL. 2019. “Core SEL Competencies.” <https://casel.org/core-competencies/>
- Lavrakas, Paul, ed. 2008. *Encyclopedia of Survey Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Search Institute. 2019. “Developmental Assets Framework.” <https://www.search-institute.org/our-research/development-assets/developmental-assets-framework/>

1.7 Nas suas palavras: Bem-estar de professoras/es em um ambiente de deslocação e fragilidade em Uganda e no Sudão do Sul

Organização(ões)	Teachers College, Universidade de Columbia
Autoras/es	Danielle Falk, Daniel Shephard, Dra. Mary Mendenhall
Localização	Povoado Palabek em Kitgum, em Uganda, e Juba e Torit, no Sudão do Sul
Perfil(s) das/os professoras/ess	Professoras/es de pessoas deslocadas internamente (PDI) e de comunidades de acolhimento
Tópicos(s)	Bem-estar de professoras/es

Descrição do desafio específico da crise

Mais de 2,3 milhões de refugiadas/os do Sudão do Sul procuram asilo nos países vizinhos, incluindo Uganda, que acolhe atualmente mais de 800.000 pessoas refugiadas do Sudão do Sul (ACNUR, 2019a). No Sudão do Sul, mais 1,97 milhão de pessoas são deslocadas internamente (ACNUR, 2019b). As/Os jovens constituem um número desproporcionado de deslocadas/os, e muitos perderam anos de escolaridade (ACNUR, 2019b).

Num esforço para responder às necessidades educacionais desta população, a Oxfam IBIS organizou um consórcio de parceiros financiado pela UE denominado “Educação para a Vida” em Uganda e no Sudão do Sul. O projeto inclui múltiplas atividades concebidas para ajudar a apoiar o bem-estar e a resiliência de estudantes, professoras/es e sistemas educativos. Nossa pesquisa centra-se no bem-estar de professoras/es e estudantes e na forma como estas/es interagem uns com os outros e com os componentes do programa. Especificamente, damos ênfase a duas atividades principais do projeto: educação acelerada (EA), que visa apoiar jovens cuja educação foi perturbada, e desenvolvimento profissional de professoras/es (DPP), que ajuda a reforçar as competências das/os professoras/es. Existe uma escassez de conhecimentos sobre EA, DPP e bem-estar em contextos de crise e deslocamento; no entanto, a pesquisa sugere o papel central que a educação, e as/os professoras/es em particular, desempenham no apoio à realização e ao bem-estar dos suas/seus estudantes nestes contextos (Schwille, Dembélé e Schubert, 2011; Winthrop e Kirk, 2005). Nossa pesquisa visa preencher estas lacunas, gerando evidências e aprendizagem para o projeto, bem como para o campo mais amplo da educação.

Breve visão geral

Com base na *Formação de Professoras/es em Contextos de Crise (TiCC)* da INEE para professoras/es da educação primária, o DPP é dirigido pelo Instituto Luigi Giussani para o Ensino Superior e outros parceiros de implementação de EA nos quatro locais do projeto: Assentamento da Associação Voluntários para o Serviço Internacional (AVSI) em Palabek, Uganda; AVSI Sudão do Sul, em Torit; Oxfam Sudão do Sul, em Juba, e Iniciativa de Desenvolvimento Comunitário em Kapoeta, Sudão do Sul. Estes parceiros do consórcio seguem as políticas e os quadros nacionais de EA nos seus respetivos países. Para além do sucesso académico, a equipa de pesquisa examina as formas como estudantes e professoras/es de EA contribuem para o bem-estar uns dos outros e como o bem-estar de professoras/es e estudantes influencia e/ou é influenciado pela comunidade em geral e pelas intervenções do consórcio. A pesquisa visa preencher a lacuna proeminente no conhecimento sobre o bem-estar de professoras/es e estudantes e sobre programas de EA em contextos de crise e de deslocação.

Este estudo de caso centra-se na pesquisa sobre o bem-estar de docente. Muitas/os professoras/es já sofreram deslocações, seja durante conflitos anteriores na região ou durante o conflito atual. No

assentamento de Palabek, as/os professoras/es são principalmente ugandeses, com algumas/ns provenientes do Sudão do Sul. Dada a natureza prolongada do conflito no seu país, as/os professoras/es do Sudão do Sul, em Palabek, frequentaram anteriormente as Escolas de Formação de Professores em Uganda, quando se encontravam lá deslocados. Entretanto, várias/os professoras/es ugandesas/es em Palabek provêm do distrito ou de áreas vizinhas no norte de Uganda e cresceram como deslocadas/os ou afetadas/os por conflitos armados locais. Em Juba e Torit, as/os professoras/es são do Sudão do Sul. Muitas/os receberam formação em países vizinhos (por exemplo, Quênia e Uganda) enquanto anteriormente deslocadas/os, outras/os estão deslocadas/os internamente e foram formados no Sudão do Sul, enquanto outras/os ainda não receberam qualquer formação formal docente antes de se tornarem professoras/es no Sudão do Sul.

Nosso estudo de métodos mistos está a decorrer durante quatro anos (2018-2021), com a mesma duração que o projeto. Começamos a realizar uma pesquisa qualitativa (com entrevistas semiestruturadas e aprofundadas com observações em sala de aula e na escola) em três locais do projeto: Assentamento de Palabek, em Uganda, e Juba e Torit, no Sudão do Sul. O objetivo desta investigação inicial foi compreender melhor as definições e as experiências locais de bem-estar entre professoras/es e estudantes. A equipa continuará a realizar investigação qualitativa ao longo de todo o projeto. No terceiro e no quarto anos do estudo, a equipa irá conceber, pilotar e implementar um questionário sobre bem-estar.

Evidências e resultados

Entre agosto de 2018 e agosto de 2019, a equipa de pesquisa concluiu uma análise documental do bem-estar de professoras/es, conduziu uma pesquisa exploratória para melhor compreender as definições locais de bem-estar de professoras/es, e conduziu a primeira ronda de investigação qualitativa aprofundada com professoras/es de EA. A partir da análise documental, encontramos na literatura duas áreas importantes de bem-estar (sentimento e funcionamento) e quatro componentes centrais do bem-estar (ligação social, autoeficácia, resiliência, e estresse e ansiedade).

A investigação exploratória apoiou muito do que descobrimos na análise documental e acrescentou importantes detalhes específicos do contexto. Nesta fase, realizámos 34 entrevistas e dois grupos focais (11 professoras/es) em Palabek, Torit e Juba. Além de reforçar nossas conclusões da análise documental, estas discussões revelaram fatores importantes que contribuem para o bem-estar de professoras/es, incluindo o acesso às necessidades básicas, o desenvolvimento profissional e um sentido de dever e obrigação para com a próxima geração. Além disso, a importância do próprio ambiente no bem-estar destacou a relevância do modelo socioecológico de Bronfenbrenner (1979), que reconhece os ambientes, as interações e as relações inter-relacionais que podem contribuir para o bem-estar.

A segunda ronda de investigação qualitativa aprofundada no Assentamento de Palabek e em Juba, que se baseou na primeira ronda, incluiu duas entrevistas com 29 professoras/es de EA (total de entrevistas = 58). A primeira entrevista centrou-se nas experiências das/os professoras/es na escola, enquanto a segunda incidiu sobre a sua vida na comunidade. Os resultados emergentes selecionados destas entrevistas sugerem o importante papel que a educação e as relações professor-estudante desempenham na ajuda ou no impedimento do bem-estar.

Com relação ao papel da educação, as/os professoras/es discutiram frequentemente a sua motivação para ensinar em termos do impacto a longo prazo que suas atividades terão no país, através de suas/seus estudantes. No Sudão do Sul, as/os professoras/es falaram sobre como a educação pode ser o único caminho para a paz e, por conseguinte, aquelas/es que frequentaram a escola têm a responsabilidade de educar a próxima geração. Como disse um professor em Juba, no Sudão do Sul, ao explicar por que se tornou professor: “Para dar estabilidade a este país, para estar em paz permanente, ou para trazer aqui a paz permanente, vamos à escola. Se tens conhecimentos, vais lá e ensinas.”

Em relação às relações professor-estudante, as/os professoras/es falaram do orgulho que sentiram em ver seus/suas estudantes terem bons resultados na escola, bem como dos papéis adicionais que assumiram para assegurar o sucesso delas/es. Em Uganda, uma professora compartilhou que uma de suas estudantes tinha regressado recentemente à escola depois de ter tido um bebê. A professora explicou: “Isso fez-me muito orgulhosa porque, ao falar com ela, ela decidiu permanecer na escola. E quando ela estava a fazer os exames, éramos nós que cuidávamos do bebê... Eu pessoalmente [...] estava a cuidar do bebê, dando-lhe tempo para [...] fazer os exames.” Com um sorriso de orelha a orelha, a professora destacou que esta estudante tinha tido o melhor resultado da sua turma.

Por outro lado, as relações com as/os estudantes também podem ser uma fonte de estresse para as/os professoras/es se estas/es se sentirem mal preparadas/os para lidar com os desafios que os suas/seus estudantes enfrentam, especialmente quando começam a ensinar num contexto de deslocação. A mesma professora compartilhou essa sensação: “Se por vezes quando os minhas e meus estudantes vêm à escola e estão realmente tristes, eu também me sinto estressada. Sinto que devo descobrir o problema que ela ou ele está a passar... Agora, quando pergunto e descubro essa coisa, fico realmente estressada. Porque tomo sempre o problema delas/es como meu [e] porque, às vezes, não os posso apoiar-las/os plenamente.”

Limitações, desafios e/ou lições aprendidas

Trabalhar com muitos parceiros num consórcio em dois países apresenta oportunidades emocionantes e desafios únicos. Um desafio tem sido a coordenação das atividades do projeto, algumas das quais têm sido adiadas. Estes atrasos podem ser atribuídos a diferentes fatores, como a falta de clareza sobre quem é responsável por atividades específicas do projeto, ou o tempo necessário para assegurar a aprovação da abordagem de formação de professoras/es por funcionárias/os do Ministério. Os custos adicionais da realização de trabalho de campo (por exemplo, custos de transporte, prémios de seguro) exigiram que reduzíssemos o número de locais de pesquisa e o tempo de permanência no terreno. De forma importante, isto combinado com as questões de conectividade, exigiu que recuássemos a metodologia participativa inicialmente prevista, uma abordagem que consideramos particularmente relevante a adotar ao realizar investigação sobre experiências holísticas, tais como o bem-estar (explicada a seguir).

Destes desafios e oportunidades, aprendemos muitas lições, três das quais gostaríamos de destacar: coordenar a avaliação e investigação num consórcio, aumentar a natureza “participativa” da pesquisa e contextualizar o bem-estar.

Em primeiro lugar, como parceiro de pesquisa em um grande consórcio, tem sido importante estruturar a investigação como independente da implementação e da avaliação do projeto. A União Europeia tem anunciado a necessidade de pesquisa e apoiado esse trabalho através da sua iniciativa Construção de Resiliência em Crises por meio da Educação [Building Resilience in Crises through Education]. Contudo, a investigação não substitui a monitorização e avaliação e, em um grande consórcio, é importante coordenar as atividades de monitorização e avaliação entre vários parceiros. É necessário financiar adequadamente tanto a pesquisa quanto a monitorização e a avaliação, e considerá-las complementares, ainda que distintas.

Em segundo lugar, como pesquisadoras/es que buscam conhecer as experiências das/os participantes, nosso trabalho confirmou a importância de aumentar o tempo com as/os participantes através de: mais tempo nas atividades de campo, múltiplas entrevistas e múltiplas visitas ao campo ao longo do tempo. A comunicação constante pode ser difícil dadas as limitações do trabalho em contextos afetados por crises; contudo, dar prioridade a mais pontos de contacto em detrimento de uma cobertura mais ampla é mais suscetível de construir as relações e a profundidade de conhecimento necessárias para pôr em primeiro plano as perspetivas locais e envolver-se em abordagens mais participativas.

Finalmente, os resultados emergentes mostram o valor de investir tempo na compreensão do bem-estar de professoras/es no início de uma intervenção, particularmente no que diz respeito ao bem-estar, que será diferente em vários contextos, populações e indivíduos. Embora a nossa pesquisa seja independente, partilhámos os resultados iniciais com o consórcio para informar o seu trabalho em curso. Recomendamos a construção de recolha de dados qualitativos e análises do bem-estar de professoras/es em processos de avaliação de necessidades de rotina, a fim de ajudar os projetos a fornecer apoio relevante e responsivo às/aos professoras/es em todas as fases da sua intervenção.

Referências

- Bronfenbrenner, Urie. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burns, Mary and James Lawrie. 2015. *Where it's needed most: Quality professional development for all teachers*. New York, NY: Inter-agency Network for Education in Emergencies.
- Schwille, John, Martial Dembélé, and Jane Schubert. 2007. *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO.
- UNHCR. 2018. "Global Trends: Forced Displacement in 2017." Geneva: UNHCR. <https://www.unhcr.org/5b27be547.pdf>
- UNHCR. 2019. "Operational Portal: South Sudan." https://data2.unhcr.org/en/situations/southsudan#_ga=2.207618003.1176360363.1565099734-964498883.1542646940
- UNHCR. 2019. "South Sudan Regional Refugee Response Plan." Nairobi: UNHCR. <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/67312>
- Winthrop, Rebecca and Jackie Kirk. 2005. "Teacher development and student well-being." *Forced Migration Review* 22: 18-21.

1.8 Treinar-Observar-Refletir-Envolver (CORE, na sigla em inglês) para professoras/es: Bem-estar e apoio a professoras/es

Organização	War Child Holanda
Autora	April Coetzee
Localização	Colômbia e Territórios Palestinos Ocupados
Perfil(s) das/os professoras/ess	Professoras/es refugiadas/os, PDI e de comunidades de acolhimento
Tópicos(s)	Bem-estar de professoras/es

Descrição do desafio específico da crise

Existem poucas intervenções baseadas em evidências disponíveis para ajudar professoras/es a construir os conjuntos complexos de competências necessários para enfrentarem de maneira eficaz as barreiras e as exigências multifacetadas que encontram na vida profissional (Hardman et al., 2011). As referências disponíveis tratam, tradicionalmente, professoras/es como funções de produção: os “inputs” são formações em serviço centradas em currículos específicos, e os “outputs” são ganhos na aprendizagem das/os estudantes, com pouca atenção em apoiar essas/es profissionais a navegar pelos papéis, pelas expectativas e pelos fatores de tensão que devem equilibrar no nexo da vida das/os estudantes e na responsabilização dos sistemas (Schwartz, Cappella e Aber, 2019). A pesquisa tem demonstrado que o estresse e o burnout, particularmente predominantes entre professoras/es menos experientes, se difundem para afetar a assiduidade e o desgaste das/os profissionais, a qualidade pedagógica e da sala de aula e os resultados das/os estudantes, com impactos em cascata nos sistemas educacionais (Hoglund et al., 2015; McLean e Connor, 2015; Wolf et al., 2015).

A War Child Holanda está a pesquisar a eficácia de um programa holístico de apoio a professoras/es que oferece cuidados psicológicos individualizados e estruturados, além de apoio em tempo real às/aos professoras/es por meio de um modelo de formação continuada, baseado na melhoria da qualidade. Inspirando-se no modelo teórico pró-social de sala de aula de Jennings e Greenberg (2009), o objetivo da intervenção *Treinar-Observar-Refletir-Envolver* (CORE, na sigla em inglês) é ter um impacto positivo no ambiente da sala de aula, oferecendo às/aos professoras/es as competências e os conhecimentos necessários para criar um ambiente de aprendizagem facilitador, impactante e seguro.

Breve visão geral

A Colômbia assistiu a mais de cinco décadas de conflito armado, o que teve um impacto devastador no sistema educacional em algumas regiões do país. O conflito levou a uma quebra das normas sociais, conduzindo ao aumento das necessidades psicossociais das crianças, à violência na sala de aula e à falta de envolvimento entre professoras/es e crianças. Na Faixa de Gaza, o conflito recorrente perturbou os serviços educacionais e teve um impacto no bem-estar psicossocial de crianças e professoras/es, levando a uma deterioração dos resultados da aprendizagem. Em Gaza, as escolas estão cronicamente sobrelotadas, o que resulta na dificuldade de estudantes se concentrarem em seus estudos e em elevados níveis de violência nas escolas. Em ambos os cenários, o projeto funcionou ou irá funcionar em escolas formais com professoras/es que tiveram alguma formação antes de iniciarem suas atividades profissionais. Como o projeto tem uma abordagem da escola como organização, pode haver variação na demografia das/os professoras/es em relação a tempo de experiência, no foco nas

disciplinas, na idade, no gênero e na formação pré e pós-serviço. O modelo é desenvolvido para trabalhar de forma individual com professoras/, sempre que possível, permitindo algumas adaptações que se desenvolvem sobre necessidades individuais.

No contexto completo de uma escola, em tempo real e com base em um modelo de formação apoiado na melhoria contínua da qualidade, o CORE vai apoiar as/os professoras/es na construção de competências em três áreas principais:

1. Competências socioemocionais de professoras/es: Construção das competências de ASE de professoras/es. Com base nas 5 competências centrais da CASEL, as/os orientadoras/es guiam individualmente as/os professoras/es para construir competências socioemocionais pessoais que se relacionam diretamente com as competências que desejam construir nas crianças.
2. Bem-estar de professoras/es: Com base na terapia de aceitação e compromisso (ACT), utilizando uma abordagem de *mindfulness* e aceitação. As/Os orientadores apoiam a construção de conhecimentos e competências para equipar as/os professoras/es com as ferramentas necessárias para melhorar o seu autocuidado, gerir o seu estresse, ganhar regulação emocional e criar um ambiente de sala de aula positivo.
3. Gestão positiva da sala de aula: Centrada na gestão comportamental e nas competências centrais de gestão e planeamento da sala de aula.

O desenvolvimento desta intervenção incluiu:

- Um estudo exploratório da investigação e da programação atual de desenvolvimento profissional de professoras/es (DPP), que contribuiu para o desenvolvimento de uma teoria de mudança;
- Um estudo qualitativo formativo na Colômbia com atores-chave da educação, incluindo professoras/es, órgãos diretivos escolares e Ministério para oferecer informações para o desenvolvimento da intervenção;
- Uma prova de conceito (PoC, na sigla em inglês) de quatro meses, que examinou a viabilidade, a experiência de usuárias/os e a aceitabilidade do CORE; e
- Adaptação da metodologia com base nos resultados da PoC.

Os próximos passos previstos no desenvolvimento do CORE incluem o estabelecimento da agenda de investigação, que culmine em um estudo de eficácia. Isto centrar-se-á especialmente no atual estudo-piloto do processo relevante para o contexto em Gaza, em parceria com a Global TIES, para a viabilidade. Esse estudo proporcionará uma oportunidade de afinar os protocolos de pesquisa e de implementação do programa em preparação para a avaliação do impacto.

Evidências e resultados

O pressuposto a ser testado é que o CORE irá conduzir à melhoria da qualidade da educação em três níveis:

1. O nosso principal resultado é centrado no nível das/os professoras/es, incluindo a melhoria da regulação das emoções dessas/es profissionais, de *mindfulness* e do bem-estar psicológico de professoras/es; a redução dos sentimentos de esgotamento/angústia de professoras/es; o aumento da autoeficácia e do empenho de professoras/es, e o aumento dos conhecimentos e da competência de professoras/es na gestão e planeamento da sala de aula.
2. Um resultado secundário, no nível das/os estudantes, é que esperamos que a capacidade melhorada das/os professoras/es para modelar diretamente as competências socioemocionais e melhorar a qualidade da interação na sala de aula conduza a mudanças no envolvimento entre professoras/es e estudantes.

3. Ao nível escolar, como as/os formadoras/es do CORE trabalharão com todas/os as/os professoras/es de uma escola, esperamos melhorias em todo o ambiente escolar e no apoio entre pares.

Embora a PoC tenha mostrado que alguns elementos-chave do CORE eram, no conjunto, viáveis, aceitáveis e relevantes para as/os professoras/es, também identificou formas de melhorar e adaptar a metodologia. Estas incluíam;

1. Melhorar a confiança e aceitação do CORE na escola:

- a. Garantir a presença das/os orientadoras/es na escola por uma semana na escola, para a ajudarem as/os professoras/es para além de suas funções de formação.
- b. Assegurar que as/os professoras/es compreendem todo o processo da intervenção no início.
- c. Uma abordagem da escola como um todo garante que não há desconfiança ou medo quanto à razão pela qual um/a professor/a foi selecionado/a para a intervenção.

2. Melhorar o conteúdo da metodologia:

- a. A formação inicial das/os orientadoras/es não deve ser superior a três semanas, com ênfase na formação de competências de orientação (*coaching*) e de bem-estar.
- b. A restante formação de orientação deve ser interrompida no início de cada módulo.
- c. Começar cada módulo com uma sessão de informação escolar completa para permitir a clareza do objetivo do módulo e proporcionar um fórum para as/os professoras/es partilharem.
- d. Reduzir a quantidade de apoio nas aulas a um exercício identificado por ciclo e aumentar as observações para duas sessões por ciclo.
- e. Reforçar as oportunidades de reflexão e o apoio à prática de *mindfulness* durante o apoio individual às/aos professoras/es.
- f. Fornecer exemplos de outras atividades para as/os professoras/es usarem na sua prática profissional.

O estudo irá delinear também os principais resultados que orientaram a adaptação da metodologia e discutir os seguintes dados que orientaram o desenvolvimento da intervenção.

- Revisão abrangente dos resultados
- Desenvolvimento da teoria da mudança do CORE
- Dados qualitativos e quantitativos a partir da prova de conceito
- *Workshop* de adaptação e alterações à metodologia

Com poucas medidas de resultados validadas na educação, especialmente para o bem-estar de professoras/es e competências socioemocionais dessas/es profissionais, investigações posteriores sobre o CORE discutirão a medição de resultados e o processo empreendido para assegurar que estas ferramentas sejam válidas e eficazes para medir os resultados dos compromissos assumidos.

Limitações, desafios e/ou lições aprendidas

O atual processo de investigação para CORE tem períodos de reflexão e adaptação incorporados antes do estudo final de eficácia. O processo produziu as seguintes aprendizagens e pontos de reflexão crítica que servirão de base à investigação futura:

- Desafios e considerações da pesquisa ética em contextos afetados por crises - Esboçaremos os ensinamentos do CORE não só nos estudos de eficácia mas em toda a agenda de inves-

tigação da War Child Holanda, para assegurar que o processo de investigação seja ético e contextualizado.

- Processo de contextualização para uma intervenção generalizada, como o CORE, não foi desenvolvido para um contexto específico do país; um estudo mais aprofundado delineará as aprendizagens dos processos de contextualização para assegurar a aceitabilidade e a relevância, especialmente com relação a temas de bem-estar e competências socioemocionais.
- Com reflexões críticas centradas no aumento da escala e na eficiência de custos, a próxima pesquisa delineará algumas reflexões críticas que a WCH tem vindo a desenvolver sobre a capacidade de escala e da eficiência de custos do CORE.

Referências

- Hardman, Frank, Jim Ackers, Niki Abrishamian, and Margo O'Sullivan. 2011. "Developing a systemic approach to teacher education in sub-Saharan Africa: emerging lessons from Kenya, Tanzania and Uganda." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 41 no. 5: 669-683
- Hoglund, Wendy, L. G. Hoglund, Kirsten E. Klinge, and Naheed E. Hosan. 2015. "Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools." *Journal of School Psychology* 53 no. 5: 337-357.
- Jennings, Patricia A. and Mark T. Greenberg. 2009. "The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes." *Review of Educational Research* 79, no. 1: 491-525.
- McLean, Leigh, and Carol McDonald Connor. 2015. "Depressive Symptoms in Third-Grade Teachers: Relations to Classroom Quality and Student Achievement." *Child Development* 86 no. 3: 945-954.
- Schwartz, Kate, Elise Cappella, and Lawrence Aber. 2019. "Teachers' Lives in Context: A Framework for Understanding Barriers to High-Quality Teaching Within Resource Deprived Settings." *Journal of Research on Educational Effectiveness* 12 no. 1: 160-190.
- Wolf, Sharon, Lawrence Aber, Jere R. Behrman, and Edward Tsinigo. 2019. "Experimental Impacts of the "Quality Preschool for Ghana" Interventions on Teacher Professional Well-being, Classroom Quality, and Children's School Readiness." *Journal of Research on Educational Effectiveness* 12 no. 1: 10-37.
- Wolf, Sharon, Catalina Torrente, Marissa McCoy, Damira Rasheed, and Lawrence Aber. 2015. "Cumulative Risk and Teacher Well-Being in the Democratic Republic of the Congo." *Comparative Education Review* 59 no. 4: 717-742.

1.9 Professoras/es refugiadas/os no Líbano: Os desafios de gerir as expectativas profissionais com experiências pessoais

Organização	Universidade de Harvard
Autora	Elizabeth Adelman
Localização	Líbano
Perfil(s) das/os professoras/es	Professoras/es refugiadas/os
Tópicos(s)	Bem-estar de professoras/es

Descrição do desafio específico da crise

Em cenários de conflito e deslocação, professoras/es são essenciais para que a educação seja protetora e produtiva, e não mais um fator que contribui para danos contínuos. Para além de fornecerem conteúdos académicos, as/os professoras/es devem assegurar um ambiente de aprendizagem seguro, apoiar as necessidades emocionais das crianças, fomentar a coesão social e lançar as bases para a paz e a estabilidade. As expectativas depositadas nas/os professoras/es de pessoas refugiadas são significativas. Contudo, em muitos contextos, as/os professoras/es que ensinam as populações refugiadas também são refugiadas/os. Frequentemente, estas/es educadoras/es navegam por muitas das mesmas circunstâncias difíceis que suas/seus estudantes enfrentam, incluindo estresse económico, tensão emocional e incerteza contínua sobre o seu futuro.

Poucos estudos consideram a relação entre as experiências pessoais e profissionais de educadoras/es refugiadas/os e como as tensões entre estas identidades podem influenciar o trabalho das/os professoras/es e o seu bem-estar. Esta pesquisa procura construir uma compreensão mais profunda de como o “ser professor/a” influencia a experiência de “ser refugiado/a” e vice-versa. Os resultados desta pesquisa sugerem a necessidade de repensar os tipos de apoio e formação prestados às/aos professoras/es refugiadas/os, a fim de assegurar o sucesso em sala de aula.

Breve visão geral

Esta pesquisa situa-se no Líbano e centra-se em professoras/es sírias/os refugiadas/os que trabalham na educação de estudantes sírias/os refugiadas/os em escolas não formais. Em todo o mundo, o Líbano é o país que acolhe o maior número de refugiadas/os per capita. Cerca de 1 milhão de sírias/os e 450.000 palestinianas/os vivem no Líbano, uma população combinada equivalente a um quarto da população libanesa. O estatuto das pessoas refugiadas no Líbano é particularmente complexo, uma vez que o governo do Líbano não é signatário da Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 e não se considera um país de asilo. No Líbano, a docência é considerada uma “profissão protegida, ou seja, legalmente, apenas cidadãos libaneses são elegíveis para ensinar em escolas acreditadas pelo Ministério da Educação e do Ensino Superior”. As/Os professoras/es sírias/os refugiadas/os que esperam continuar a trabalhar na sua profissão só podem trabalhar em escolas não reconhecidas pelo Ministério, referidas nesta pesquisa como escolas não formais.

Esta análise baseia-se em entrevistas com 42 educadoras/es refugiadas/os em quatro escolas não formais e 116 observações em escolas e salas de aula. As escolas foram selecionadas com base na localização física e estrutura educacional. Três escolas localizavam-se na região rural de Beqaa, onde reside a maioria das/os refugiadas/os sírias/os no Líbano. Uma escola localizava-se na área urbana de Beirute, que acolhe o segundo maior número de refugiadas/os sírias/os. Estas escolas não formais seguem o currículo libanês, utilizando livros escolares libaneses, ensinavam as mesmas matérias essen-

ciais que as escolas públicas libanesas e tinham um conjunto de objetivos acadêmicos estruturados para cada nível escolar que as/os estudantes eram obrigadas/os a atingir. Estas escolas eram geridas por organizações não governamentais sem afiliação religiosa ou sectária.

Sempre que possível, foi dada oportunidade a todas/os as/os professoras/es interessadas/os de participarem na pesquisa. Antes de entrevistar qualquer professor/a, observei-as/os a ensinar pelo menos duas vezes. Durante as observações na sala de aula, tomei nota do número de estudantes na sala de aula, do ambiente físico e dos materiais disponíveis, bem como das atividades de aprendizagem, das rotinas da sala de aula e das interações entre estudantes e professoras/es que decorriam durante a aula. O objetivo destas observações era desenvolver uma compreensão dos métodos pedagógicos das/os professoras/es, as rotinas sociais e educacionais da sala de aula e observar como as/os estudantes se relacionam uns com os outros e com o/a professor/a. Frequentemente, referi-me a momentos destas observações durante entrevistas para ajudar a situar questões e suscitar reflexões fundamentadas pelas/os professoras/es. Elas/es, muitas vezes, pareciam sentir-se mais à vontade para falar comigo depois de eu ter passado algum tempo nas suas salas de aula, pois sabiam que eu tinha observado as complexidades do seu trabalho. Além disso, estas observações proporcionaram uma oportunidade de interagir várias vezes de maneira mais informal. Realizei entrevistas semiestruturadas de aproximadamente uma hora de duração com as/os participantes e concentrei-me na compreensão por parte das/os professoras/es do seu papel como educadoras/es de apoio a estudantes refugiadas/os e da sua experiência como refugiadas/os no Líbano. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e, quando necessário, traduzidas. Escrevi memorandos detalhados após cada entrevista, registando os principais temas e padrões que surgiram em cada entrevista, bem como quaisquer descobertas divergentes. A partir destes memorandos, desenvolvi um conjunto de códigos para a análise dos dados. Para desenvolver estes códigos, também me baseei nos resultados de um estudo-piloto anterior e guiei-me por literatura sobre temas de identidade das/os professoras/es. O conjunto final de códigos utilizados para esta análise incluía códigos tais como “viagem pessoal”, “identidade profissional” e “vislumbrar o futuro”. Codifiquei as transcrições das entrevistas e as notas de campo utilizando o software de análise de dados qualitativos Atlas.ti. Em um esforço para assegurar a coerência interna em relação à codificação, empenhei-me em codificar simultaneamente com um parceiro de pesquisa. Nos casos em que a nossa codificação era diferente, discutimos as discrepâncias e buscamos resolvê-las em conjunto. Utilizando os dados de observação na sala de aula, criei perfis escolares nos quais observei padrões relativos às interações estudantes-professoras/es, ao ambiente da sala de aula e às abordagens pedagógicas comuns.

Evidências e resultados

Esta análise mostra educadoras/es refugiadas/os a lutar para equilibrar as obrigações relacionadas com o ensino de refugiadas/os com a realidade de viverem elas/es mesmas/os como refugiadas/os. As/Os educadoras/es congratularam-se com a oportunidade de recuperar uma identidade profissional através do ensino. Viram-se a si próprias/os como desempenhando um papel fundamental na reconstrução das vidas das/os estudantes refugiadas/os, apoiando-as/os a aprender, a crescer e a sonhar com um futuro melhor. Esta responsabilidade proporcionou um sentido de propósito e de realização que as/os motivou a continuar no seu papel de educadoras/es, independentemente dos desafios contínuos que enfrentavam nas suas salas de aula. As/Os professoras/es também viram seus esforços como uma forma concreta de ajudar sua própria comunidade e sentiram-se elevadas/os pela oportunidade de estender os cuidados e apoio a suas/seus estudantes.

No entanto, em suas vidas pessoais, as/os educadoras/es lutavam com a perda de esperança, exaustão psicológica e elevados níveis de estresse. As/Os educadoras/es sentiam-se impotentes para transcender as barreiras sociais, económicas e políticas construídas à sua volta no Líbano. Como refugiadas/os, estas/es educadoras/es enfrentaram desafios consideráveis enquanto trabalhavam para restabelecer as próprias vidas, atender às próprias necessidades psicossociais e desenvolver a própria visão para o futuro. Estes desafios tornaram o árduo trabalho de ensinar ainda mais difícil, especialmente à medida que o conflito se prolonga e a estabilidade futura parece estar longe de ser alcançada.

Esta pesquisa sugere a necessidade de proporcionar às/aos professoras/es que trabalham em cenários afetados por conflitos oportunidades, em suas escolas, de construir uma comunidade com colegas professoras/es para ajudar a mitigar o estresse psicológico que educadoras/es experienciam. Além disso, há necessidade de integrar mecanismos na estrutura da escola que permitam às/aos professoras/es enfrentar, de maneira colaborativa, desafios complexos das salas de aula. Além disso, as/os professoras/es devem dispor de serviços de apoio psicológico e de formação sobre a melhor forma de ajudar as/os estudantes na recuperação socioemocional. Por último, é importante destacar que a estabilidade financeira foi uma fonte de estresse partilhada por todas/os as/os educadoras/es refugiadas/os. Assegurar que professoras/es ganhem um salário que reflita seus esforços e a realidade financeira da sua localização atual é um passo necessário para apoiar e legitimar o trabalho destas/es profissionais.

Limitações, desafios e/ou lições aprendidas

Embora a pesquisa qualitativa permita uma compreensão mais profunda de um fenômeno particular, como método de investigação não é possível extrair generalizações amplas dos resultados. A investigação aqui documentada reflete a experiência de um grupo selecionado de professoras/es sírias/os refugiadas/os que trabalham no Líbano. As suas reflexões estão diretamente relacionadas com as condições que enfrentam, condições que podem ser bastante diferentes das condições de professoras/es refugiadas/os que trabalham em outros países ou mesmo em outros contextos no Líbano. Esta pesquisa deve ser vista como um ponto de partida para documentar a relação entre as experiências pessoais e profissionais de professoras/es refugiadas/os. Expandi-la para um estudo longitudinal das experiências de professoras/es sírias/os refugiadas/os que trabalham em outros locais do Líbano poderia ajudar a fornecer mais evidências da complexidade da relação pessoal-profissional, bem como oferecer indicações de como estas identidades mudam e se desenvolvem ao longo do tempo. Expandir este trabalho para outros países e cenários também ajudaria a proporcionar uma maior compreensão dos diferentes tipos de apoio de que professoras/es refugiadas/os necessitam para assegurar o seu bem-estar profissional e pessoal. Embora a compreensão das experiências de qualquer professor/a refugiado/a proporcionasse uma visão útil, uma abordagem para ampliar esta pesquisa seria considerar especificamente professoras/es sírias/os refugiadas/os em outros contextos do país de acolhimento. Por exemplo, como as/os professoras/es sírias/os refugiadas/os na Turquia, na Jordânia ou na Alemanha dão sentido à experiência de ser “um refugiado” e ser “professor”? Dados os diferentes contextos sociais e políticos, como estes entendimentos divergem e convergem e o que nos podem dizer sobre os tipos de apoio de que as/os professoras/es mais necessitam e o que parece ser particularmente contextual?

Referência

Adelman, E. (2019). When the personal becomes the professional: Exploring the lived experiences of Syrian refugee educators. *Journal on Education in Emergencies* 5 (1), 94-122. <https://doi.org/10.33682/dkey-2388>.

Links relevantes

- [Dentro das escolas de refugiadas/os sírias/os: Professoras/es lutam para criar condições para a aprendizagem \[Inside Syrian Refugee Schools: Teachers struggle to create conditions for learning\]](#)
- [Dentro das escolas de refugiadas/os sírias/os: Em busca de um destino, as/os professoras/es enfrentam escolhas difíceis \[Inside Syrian Refugee Schools: In their search for a destination, teachers face difficult choices\]](#)



O corpo docente da NRC apoia estudantes em sala de aula na Síria. Aleppo, Síria.. 2020 © Tareq Mhadili, NRC

2: Estudos de caso sobre gestão de professoras/es

2.1 Os desafios das bolsas equitativas para professoras/es comunitárias/os em áreas afetadas por conflitos em Myanmar

Organização	Rural Indigenous Sustainable Education (RISE)
Autoras/es	Ei Ei Phyu (Crystal White), Catherine Johnston e Andrea Costa
Localização	Myanmar
Perfil(s) das/os professoras/es	Professoras/es comunitárias/os em Myanmar
Tópicos(s)	Gestão de professoras/es

Descrição do desafio específico da crise

As/Os professoras/es comunitárias/os em Myanmar recebem uma bolsa de estudos profundamente injusta. Não são reconhecidos pelo Ministério da Educação de Myanmar e são apoiados por provedores de educação locais, que dependem fortemente do financiamento de doadores. Os níveis de financiamento variam de ano para ano, o que causa tensão nos sistemas de educação locais. Isto significa que os provedores locais de educação lutam para fornecer até mesmo uma bolsa básica a suas/seus professoras/es. Os montantes da bolsa são muito inferiores ao salário normal.

No início de 2021, a RISE encomendou uma pesquisa para explorar os desafios e as oportunidades de criação de um sistema de pagamento de salários mais sustentável e equitativo para professoras/es comunitárias/os. A pesquisa reconheceu e valorizou todas/os as/os professoras/es comunitárias/os em Myanmar e descobriu que os montantes pagos a elas/es não seguiram a orientação global e as boas práticas para uma remuneração equitativa de professoras/es em contextos de conflito e recuperação.

Professoras/es comunitárias/os oferecem educação às crianças mais vulneráveis de Myanmar durante períodos de conflito e crise, muitas vezes com grande risco e sacrifício pessoal. O golpe de Estado e o regresso ao governo militar em Myanmar colocou em destaque o papel crítico que as/os professoras/es comunitárias/os desempenham na educação durante períodos de conflito e crise. Elas/es tornaram-se, mais uma vez, essenciais para a resposta humanitária imediata e para a recuperação pós-crise.

As/Os professoras/es comunitárias/os são diferentes das/os professoras/es do governo de Myanmar. Seu perfil e suas experiências são únicos. Essas/es profissionais são majoritariamente mulheres, no final dos seus 20 anos de idade, que completaram a educação secundária e têm, em média, seis anos de experiência docente. A título de comparação, as/os professoras/es do governo de Myanmar, que também são majoritariamente do sexo feminino, são mais velhas/os (no início de seus 30 anos), mais educadas/os (têm grau universitário) e têm em média um ano adicional de experiência docente.

Professoras/es comunitárias/os são recrutadas/os nas comunidades locais. Isto significa que elas/es partilham a língua e a cultura étnica local das crianças que ensinam e são, portanto, mais propensas/os a utilizar a língua materna das/os estudantes em sala de aula. Significa também que as/os professoras/es comunitárias/os têm mais probabilidades de estar presentes nas aulas do que suas/seus colegas professoras/es do governo, têm mais satisfação no trabalho e planeiam continuar na sua função de ensino durante pelo menos um ano.

Os níveis de confiança de professoras/es comunitárias/os são frequentemente baixos. Provavelmente, porque têm oportunidades limitadas de desenvolvimento profissional e enfrentam condições de ensino extremamente difíceis. As/Os professoras/es comunitárias/os geralmente têm falta de confiança no conteúdo das disciplinas, na gestão da sala de aula com disciplina positiva, na roteirização de um plano de aula, na criação de questões para verificar a compreensão das/os estudantes e na utilização eficaz de trabalhos de grupo. Ao mesmo tempo, é mais provável que essas/es professoras/es tenham de ensinar turmas com vários níveis, com o desafio extra da falta de conhecimento das disciplinas, de

materiais de ensino e aprendizagem insuficientes e de ensinar estudantes com diferentes capacidades de aprendizagem.

Uma vez que as bolsas das/os professoras/es comunitárias/os são tão baixas, uma proporção significativa (40%) delas/es têm um segundo emprego para se sustentarem a si próprias/os e às suas famílias. A pesquisa recomendou uma abordagem faseada para resolver a questão. Esta proposta incluiu o estabelecimento de medidas provisórias para criar um sistema de pagamento de salários mais equitativo, além do apelo a agentes de desenvolvimento e humanitários para colaborarem com os provedores locais de educação para desenvolverem padrões consistentes que satisfaçam as necessidades diárias das/os professoras/es comunitárias/os. Também salientou que tal sistema de pagamento deve preparar o caminho para o reconhecimento e integração de professoras/es comunitárias/os em um sistema nacional de educação inclusivo quando um governo legítimo for restaurado em Myanmar.

Breve visão geral

A pesquisa foi baseada nos interesses dos provedores locais de educação e dos parceiros de desenvolvimento. Estes foram:

Por que é relevante e necessário um sistema sustentável e equitativo de pagamento de salários para professoras/es comunitárias/os em Myanmar?

Esta questão explorou:

- O fluxo de financiamento para os provedores locais de educação,
- Os impactos da COVID-19 nas fontes de financiamento, e
- Os dilemas que existem na operacionalização donexo humanitário e de desenvolvimento em contextos frágeis de crise prolongada.

Quais são os desafios e as oportunidades no desenvolvimento de um sistema sustentável e equitativo de pagamento de salários para professoras/es comunitárias/os no futuro?

A pesquisa considerou:

- O desafio que os provedores locais de educação enfrentam ao envolver as Organizações Armadas Étnicas nas suas respetivas áreas e o Ministério da Educação para estabelecer uma visão a longo prazo para os salários de professoras/es comunitárias/os,
- Oportunidades que os parceiros de desenvolvimento poderiam explorar através das condições de apoio orçamental ao governo de Myanmar, e
- A disposição dos parceiros de desenvolvimento para apoiarem temporariamente os salários das/os professoras/es comunitárias/os.

Quais são os fatores que devem ser considerados para desenvolver padrões salariais equitativos para professoras/es comunitárias/os?

A pesquisa explorou:

- A visão a longo prazo dos provedores locais em relação ao financiamento dos seus sistemas,
- Acordos da Organizações Armadas Étnicas para apoio financeiro às escolas,
- Reconhecimento de percursos de aprendizagem prévia e de acreditação para professoras/es comunitárias/os, e
- A existência de opções realistas para o financiamento de professoras/es comunitárias/os.

Que ações-chave seriam necessárias para assegurar o apoio internacional de doadores para bolsas para o pagamento de professoras/es comunitárias/os?

Esta questão examinou:

- A viabilidade de os provedores locais criarem uma estratégia de sustentabilidade para o pagamento dos salários de professoras/es comunitárias/os, dado o contexto atual de opções limitadas de financiamento e as preocupações dos doadores relacionadas com o potencial desvio e dependência da ajuda.

A pesquisa examinou inicialmente os dados existentes da RISE para construir o perfil das/os professoras/es comunitárias/os em Myanmar. Realizámos discussões em grupos focais e entrevistas com informadoras/es-chave, membros da rede da RISE, com ONGs do cluster de educação em situações de emergência (EeE), com ONGs que fazem parte do grupo de Educação Étnica nos Estados e Regiões e com parceiros de desenvolvimento para recolher os seus conhecimentos e suas perspetivas sobre o tema da pesquisa. Além disso, realizámos *Workshops* de validação com a RISE para assegurar que os resultados e as recomendações emergentes fossem relevantes e alinhados com as necessidades da rede da RISE e com a sua agenda de advocacy.

Evidências e resultados

As escalas de remuneração devem considerar: 1) Custo de vida/salário mínimo, 2) escalas salariais atuais do governo, e 3) qualificações das/os professoras/es e/ou anos de experiência. A pesquisa revelou que os montantes pagos às/aos professoras/es comunitárias/os não atendem a estas normas. Elas/es são remuneradas/os abaixo do salário mínimo. Algumas/ns professoras/es comunitárias/os ganham menos de um terço em comparação a professoras/es da educação primária do governo.

Há uma enorme pressão sobre o sistema de pagamento do salário das/os professoras/es comunitárias/os. Os provedores locais de educação não têm recursos financeiros suficientes, e os parceiros de desenvolvimento estão preocupados com o pagamento de bolsas às/aos professoras/es quando a incerteza envolve a continuidade do financiamento. As remessas e outras fontes de financiamento local, que sustentam os serviços de educação baseados na comunidade, têm diminuído à medida que a COVID-19 tem devastado a migração laboral local e regional. Associado ao desenrolar da crise económica em todo o país, isto significa que há poucas fontes de financiamento viáveis para apoiar salários mais equitativos para professoras/es comunitárias/os.

No entanto, há esperança. Existem exemplos do que é possível. Em Myanmar o setor humanitário tem feito esforços louváveis para harmonizar os padrões salariais de professoras/es não governamentais nos Estados de Rakhine e Kachin. Isto estabeleceu um precedente importante que pode orientar futuros compromissos dos parceiros de desenvolvimento.

No Estado de Rakhine, os esforços de harmonização têm envolvido o alinhamento progressivo dos subsídios para professoras/es voluntárias/os com os padrões salariais do Ministério da Educação nos campos de deslocados internos e nas comunidades de acolhimento. Em 2013/14, o Ministério da Educação de Myanmar respondeu aos elevados níveis de absentismo de professoras/es em campos de deslocados e comunidades de acolhimento, recrutando e pagando os salários das/os professoras/es voluntárias/os anteriormente empregadas/os por parceiros do setor de EeE. Embora isto tenha sido bem recebido por parceiros do sector de educação em situações de emergência (EeE), a discrepância entre o pagamento dos salários das/os professoras/es voluntárias/os do setor de EeE e do Ministério da Educação criou tensões e suscitou preocupação entre as/os professoras/es voluntárias/os. Consequentemente, o setor de EeE concordou com salários padronizados de professoras/es voluntárias/os que se alinharam progressivamente com os padrões salariais do Ministério da Educação. Em setembro de 2019, alcançou-se a paridade entre os salários do setor do Ministério da Educação e do setor de EeE.

No Estado de Kachin, a desigualdade nos salários de professoras/es pagas/os por parceiros do setor do Ministério da Educação e do setor de EeE, além do desejo de manter as/os professoras/es comunitárias/os e os serviços de educação em municípios afetados por conflitos e áreas remotas, levou parceiros do setor de EeE a estabelecer uma escala salarial padrão para o pagamento de professoras/es. Para este fim, o setor de EeE propôs amplas consultas para produzir um projeto de escala salarial que considere as taxas de incentivo, as dificuldades/localização remota, o custo de vida/salário mínimo e os níveis salariais de professoras/es pagas/os pelo governo e por atores não estatais.

A pesquisa concluiu que é necessária uma maior harmonização entre os atores humanitários e de desenvolvimento em Myanmar. Ela ofereceu orientação sobre como estabelecer e alinhar normas, assim como apontou para a utilidade dos fundos fiduciários de multidoadores (MDTF, na sigla em inglês) e acordos de financiamento conjuntos para apoiar bolsas para o pagamento equitativo de professoras/es comunitárias/os. O Fundo Fiduciário para a Reconstrução do Afeganistão (ARTF, na sigla em inglês) é um exemplo interessante de um MDTF. O ARTF reuniu fundos de ajuda de 27 entidades doadoras e permitiu o pagamento de despesas recorrentes, tais como salários de professoras/es. Isto foi fundamental para sustentar os esforços de reconstrução dos sistemas de prestação de serviços e foi uma força fundamental da abordagem do ARTF para apoiar o governo de transição.

No contexto de Myanmar, existem mecanismos de coordenação que poderiam ser utilizados para harmonizar os salários de professoras/es comunitárias/os e, mais importante ainda, para financiá-las/os. O fórum Educação nos Estados e Regiões Étnicas (EESR, na sigla em inglês) é uma plataforma de coordenação para as OING, entidades doadoras e provedores locais de educação que trabalham para apoiar a educação em áreas do país afetadas por conflitos étnicos. O grupo EESR criou o Grupo de Trabalho de Apoio ao Professor (TSTF, na sigla em inglês). A estratégia do TSTF inclui o desenvolvimento e a implementação de normas salariais comuns, o apoio aos provedores locais de educação no planejamento de apoio sustentável a professoras/es e advocacy para que os doadores internacionais continuem a apoiar as bolsas de professoras/es comunitárias/os de forma coordenada e sustentável. Ao mesmo tempo, os doadores reuniram fundos para apoiar o Myanmar Education Consortium (MEC), criado para apoiar sistemas de educação complementar, incluindo sistemas de educação locais, em todo o país.

Foram tomados os seguintes passos iniciais progressivos: estabelecer uma ligação mais estreita com o trabalho do cluster de EeE na harmonização dos salários nos assentamentos de deslocados internos e houve a criação do TSTF e da sua estratégia. Estas ações preliminares são pequenas, mas importantes.

Resolver a questão do salário das/os professoras/es comunitárias/os a curto prazo é extremamente importante. Permitirá aos provedores locais de educação satisfazer as necessidades educacionais imediatas das crianças mais vulneráveis de Myanmar durante o atual período de conflito e instabilidade. Também lhes permitirá continuar a negociar o reconhecimento dos sistemas de educação e escolas locais quando um governo legítimo for restaurado em Myanmar. Isto é imperativo para que não se percam 10 anos de progresso para a educação inclusiva, a paz e a democracia em Myanmar devido às ações dos militares do país.

Limitações, desafios e/ou lições aprendidas

A pesquisa foi realizada enquanto decorriam os acontecimentos relacionados com o golpe militar que depôs o legítimo governo de Myanmar. Isto mudou a natureza da pesquisa, que, inicialmente, tinha procurado incluir o governo de Myanmar na identificação de uma forma coletiva de avançar. Isto significava que não eram possíveis as interações com as autoridades do Ministério da Educação, que eram uma parte interessada chave para a pesquisa. Dessa forma, não foram diretamente apresentadas recomendações para ações do Ministério da Educação.

Além disso, as restrições de viagem da COVID-19 e o desenrolar da situação de segurança também significaram que não foi possível visitar Myanmar durante o período de pesquisa. Isto resultou em uma dependência da ferramenta Zoom para a condução dos grupos focais, as interações e os workshops com membros do RISE. Ainda que as/aos informadoras/es tenham se envolvido plenamente no processo, por vezes a conectividade interrompeu as discussões. Isto foi agravado pelas interrupções periódicas da internet por parte do regime militar. Por conseguinte, foi mantido um elevado grau de flexibilidade durante todo o período de investigação, de modo a assegurar os grupos focais, interações e seminários remotos com os principais interessados que estavam empenhados em contribuir para a investigação sobre esta importante questão, apesar do contexto desafiador.



Professora no estado de Shan. © Kabira Namit

2.2 Que estratégias promissoras existem para a gestão de professoras/es de nível primário em áreas de acolhimento de refugiadas/os no Quênia, e onde existem áreas potenciais para um maior desenvolvimento?

Organização(ões)	Education Development Trust e IIEP-UNESCO
Autoras/es	Helen West e Katja Hinz
Localização	Quênia
Perfil(s) das/os professoras/es	Professoras/es refugiadas/os e professoras/es nacionais a trabalhar com estudantes refugiadas/os
Tópicos(s)	Gestão de professoras/es

Descrição do desafio específico da crise

O apelo estabelecido na Declaração Incheon e no Quadro de Ação para a Implementação do Objetivo 4 de Desenvolvimento Sustentável é o seguinte: “assegurar que professores e educadores sejam capacitados, adequadamente recrutados, bem treinados, profissionalmente qualificados, motivados e apoiados no âmbito de sistemas bem financiados, eficientes e eficazmente governados” (UNESCO, 2016).

Contudo, nas regiões de acolhimento de refugiados Turkana e Garissa, no Quênia, há uma série de desafios associados ao recrutamento, ao desenvolvimento profissional e à retenção de professoras/es. Nas escolas dos campos de refugiados, em particular, a maioria das/os professoras/es são refugiadas/os sem as qualificações formais de ensino exigidas. A este desafio junta-se, ainda, a elevada taxa de rotatividade, resultando em dificuldades práticas e logísticas em proporcionar às/aos professoras/es oportunidades relevantes de desenvolvimento profissional. A retenção de professoras/es experientes também é um desafio permanente. Professoras/es refugiadas/os podem regressar aos seus países de origem ou obter emprego em outros setores, enquanto professoras/es quenianas/os procuram frequentemente posições em países considerados mais seguros e mais próximos dos centros urbanos.

Esta pesquisa irá analisar as barreiras e identificar boas práticas em torno da gestão de professoras/es em áreas de acolhimento de refugiados no Quênia, a fim de produzir recomendações significativas e práticas que apoiem a melhoria das condições de trabalho e das capacidades de ensino das/os professoras/es.

Breve visão geral

Uma gestão eficaz de professoras/es é fundamental para assegurar uma educação de qualidade inclusiva e equitativa para todas as crianças, incluindo refugiadas/os, mas muitos dados disponíveis sobre professoras/es de estudantes refugiadas/os estão limitados a números, qualificações, certificação e remuneração. Com isto em mente, este estudo de caso visa contribuir para a base de evidências da gestão de professoras/es. Tendo em conta a abordagem inclusiva do Quadro Global de Resposta aos Refugiados, a Declaração de Djibuti e a Declaração de Nairobi, da qual o Quênia é signatário, a pesquisa analisará também o alinhamento da prática de gestão de professoras/es nas escolas do campo com os regulamentos e as normas nacionais em apoio de soluções duradouras.

Este estudo de caso, financiado pela Dubai Cares, faz parte de um estudo sobre a gestão de professoras/es da educação primária em contextos de refugiadas/os em cinco países. Os objetivos da pesquisa do estudo de caso do Quênia são i) compreender os compromissos internacionais, regionais e nacionais do Quênia para a inclusão de refugiadas/os no sistema nacional de educação e as implicações na gestão de professoras/es em contextos de campos de refugiados; e ii) identificar estratégias promissoras para um maior desenvolvimento.

Usando uma abordagem iterativa, colaborativa e de métodos mistos, a equipa central de pesquisa, juntamente com funcionários designados do Ministério da Educação, o parceiro de investigação Research Plus e em colaboração com a ACNUR, empreendeu a recolha de dados em três fases. Durante a Fase I, foi construída uma compreensão do contexto mais amplo através de uma revisão bibliográfica e estratégica, assim como de entrevistas a nível nacional. Durante a Fase II, foram inquiridos 811 professoras/es da educação primária e a Fase III envolveu entrevistas com organizações de implementação a nível regional e de campo, com agências governamentais a nível regional, e com professoras/es através de discussões de grupos focais.

O processo de pesquisa foi sustentado pelo objetivo de garantir que as evidências geradas sejam relevantes e úteis, que possam ser usadas por todos os envolvidos na gestão de professoras/es em contextos de pessoas refugiadas. Para este fim, a equipa de investigação e as agências da ONU reformularam a nota conceptual inicial para assegurar que as evidências recolhidas eram necessárias e úteis para informar o planeamento futuro. Ao longo do processo, a equipa de pesquisa esforçou-se por partilhar planos, ferramentas de entrevista, resultados preliminares e projetos de relatórios com as pessoas diretamente envolvidas na gestão do campo para afirmar que a pesquisa estava alinhada com o objetivo final da inclusão. Três funcionários do Ministério da Educação também foram consultados regularmente, participaram diretamente no trabalho de campo em Kakuma, e analisaram projetos para aumentar a participação do governo e assegurar o alinhamento com as suas prioridades em torno de soluções duradouras. Finalmente, após a redação das conclusões, foi realizado um *Workshop* com mais de 30 atores de 15 organizações envolvidas na oferta de educação no campo para recolher recomendações práticas e acionáveis a curto, médio e longo prazo.

Evidências e resultados

Há provas de práticas promissoras em termos de professoras/es refugiadas/os não qualificadas/os com oportunidades de obterem qualificações docentes. Contudo, a falta de financiamento externo a longo prazo já resultou em menos oportunidades, e há o risco de redução do número de professoras/es refugiadas/os com qualificações no futuro.

Oportunidades de qualificações para Docência da Educação Primária, Desenvolvimento da Primeira Infância e Educação para Necessidades Especiais

Nos últimos anos, professoras/es refugiadas/os não qualificadas/os tiveram a oportunidade de receber formação em serviço para obterem um Diploma em Docência da Educação Primária, um Certificado em Desenvolvimento da Primeira Infância, ou Certificado em Educação para Necessidades Especiais, embora estas certificações não sejam reconhecidas pela Comissão Nacional do Serviço de Professoras/es. Estes cursos têm sido ministrados por instituições quenianas, como a Universidade Masinde Muliro e o Instituto de Educação Especial do Quénia (Kenya Institute of Special Education, KISE). Além de permitir às/aos professoras/es refugiadas/os progredir e receber maiores incentivos como resultado de serem categorizadas/os como professoras/es formadas/os, as entrevistas constatarem que tais qualificações também trouxeram oportunidades em seus países de origem. Algumas qualificações foram reconhecidas em regiões da Somália, e o especialista em Educação Especial em Dadaab observou que, após a formação de 50 professoras/es refugiadas/os, 30 delas/es tinham regressado à Somália. Este resultado apoia soluções duradouras, conforme delineado na estratégia de Apoio à Comunidade Anfitriã e ao Empoderamento dos Refugiados (Support for Host Community and Refugee Empowerment, SHARE) do Quénia e na Declaração de Djibuti.

Falta de financiamento previsível a longo prazo

A falta de financiamento para formações de longo prazo resultou na suspensão de alguns cursos. Por exemplo, a qualificação em Educação para Necessidades Especiais leva um ano académico para ser obtida (as/os professoras/es estudam durante as férias), mas, embora o Memorando de Entendimento ainda esteja aparentemente em vigor, atualmente existem fundos para apoiar apenas formações de curto prazo, que se estendem por cerca de cinco dias.

Uma explicação possível para a falta de apoio financeiro em longo prazo, apontada em entrevistas feitas com partes interessadas, é que existem concepções erradas dos doadores sobre o seu papel pós-inclusão. Apesar do Quénia ter declarado no Fórum Global de Refugiados de 2019 que a medida em que a inclusão será implementada está “sujeita à provisão de financiamento pela comunidade internacional”, existe alegadamente um mal-entendido generalizado entre os doadores de que o seu apoio financeiro e técnico não será necessário num sistema em que as escolas de campo são geridas pelo governo. Isto, juntamente com a incerteza em torno do futuro dos campos, pode ter contribuído para uma diminuição do planeamento financeiro a longo prazo para professoras/es dos campos.

Recomendações preliminares

Para se afastar do atual sistema paralelo em direção à inclusão, de acordo com o Quadro Integral de Resposta aos Refugiados para Apoio à Comunidade Anfitriã e ao Empoderamento dos Refugiados (plano SHARE) do Quénia, as escolas de campo devem ser incluídas no Quadro de Desenvolvimento Profissional de Professoras/es, introduzido em setembro de 2021 em todas as escolas públicas. Se tal não for possível, deve ser desenvolvido um programa de desenvolvimento profissional para professoras/es dos campos, a fim de se alinhar com o sistema governamental, na medida do possível.

Para assegurar um financiamento consistente, previsível e suficiente para professoras/es dos campos, deveria haver também uma sensibilização entre os doadores e outras organizações sobre o seu papel contínuo no apoio a soluções nacionais duráveis de acordo com o Pacto Global para os Refugiados e do plano SHARE. Isto inclui solicitar que os doadores ofereçam contributos coordenados que estejam alinhados com as prioridades e as estratégias governamentais.

Limitações, desafios e/ou lições aprendidas

Em termos das limitações do estudo de caso, apenas a educação primária estava incluída no escopo da pesquisa. Por conseguinte, não fomos capazes de compreender a gestão de professoras/es nos níveis pré-primário e secundário, etapas educacionais em que as/os professoras/es podem enfrentar desafios adicionais específicos.

O impacto da COVID-19 também limitou o número de professoras/es em campos que as/os pesquisadoras/es puderam entrevistar. A equipa de pesquisa não conseguiu ter acesso aos campos por causa das medidas de quarentena em vigor contra a propagação da COVID-19 em Kakuma e Dadaab. Portanto, as/os pesquisadoras/es entrevistaram professoras/es por telefone e não em grupos focais presenciais. Ao mesmo tempo, as entrevistas telefónicas permitiram ter discussões mais aprofundadas.

Referências

Lutheran World Federation. (2015). *Rapid Assessment of Barriers to Education in Kakuma Refugee Camp with a focus on Access and Quality in Primary Education*. p.8 https://kenyadjibouti.lutheranworld.org/sites/default/files/documents/Barriers%20to%20Education%20in%20Kakuma%20Refugee%20Camp%20Assessment_0.pdf

UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

UNHCR. (2021). *Education Data for Refugee Settings in Kenya*. UNHCR

2.3 Declaração de Djibuti sobre a educação para pessoas refugiadas, repatriadas e as comunidades de acolhimento: Lições das respostas políticas das instituições regionais na África Oriental

Organização	Autoridade Intergovernamental para o Desenvolvimento
Autora	Dr Kebede Kassa Tsegaye
Localização	Djibuti, Etiópia, Quênia, Somália, Sudão, Sudão do Sul e Uganda
Perfil(s) das/os professoras/es	Professoras/es refugiadas/os e de comunidades de acolhimento
Tópicos(s)	Gestão de professoras/es

Antecedentes e contexto

As instituições regionais desempenham papéis centrais no reforço da cooperação regional, fornecendo plataformas para o estabelecimento de normas e *advocacy*, bem como mobilizando os recursos necessários para a implementação dos compromissos acordados. Este estudo descreve a experiência da Autoridade Intergovernamental para o Desenvolvimento (IGAD, na sigla em inglês) na implementação de políticas que respondem às necessidades de educação de pessoas refugiadas e repatriadas, assim como das comunidades de acolhimento.

A região da IGAD (Djibuti, Etiópia, Quênia, Somália, Sudão, Sudão do Sul e Uganda) acolhe mais de 4 milhões de refugiadas/os e 8 milhões de pessoas deslocadas internamente (ACNUR, 2022). Uganda, Etiópia, Sudão e Quênia são os principais países de acolhimento de pessoas refugiadas. A IGAD está a trabalhar com os Estados-Membros e parceiros para trazer soluções abrangentes e duradouras para a crise dos refugiados na região.

O Encontro de Chefes de Estado e Governo da IGAD, realizado em Nairobi em março de 2017, instou os Estados-Membros a “reforçar, com o apoio da comunidade internacional, a educação, a formação e o desenvolvimento de competências para refugiadas/os, a fim de reduzir a sua dependência da assistência humanitária e de prepará-las/os para um trabalho remunerado nas comunidades de acolhimento aquando do regresso” (IGAD, 2017). Em resposta, foi adotada a Declaração de Djibuti, a 14 de dezembro de 2017, durante a primeira conferência ministerial regional da IGAD sobre educação para pessoas refugiadas, retornadas e comunidades de acolhimento. A Declaração foi concebida para promover o acesso a uma educação de qualidade para refugiadas/os e deslocadas/os, com ênfase na inclusão dessas pessoas nos sistemas nacionais de educação.

A vantagem comparativa das instituições regionais

O trabalho da IGAD sobre educação em geral, e educação de refugiadas/os em particular, é orientado pelo seu mandato mais amplo de facilitar a cooperação interestatal, regional e internacional na promoção do desenvolvimento social, económico, político e cultural.

O tratado revisto que institui a IGAD (2014) incentiva os Estados-Membros a:

- Adotar um plano regional para o desenvolvimento e a utilização conjunta de recursos humanos em termos de conhecimentos, competências, criatividade tecnológica e capacidades empreendedoras;
- Promover o desenvolvimento de uma massa crítica de pessoal bem formado, em todos os setores;

- Incentivar programas de intercâmbio técnico e estudantil entre os Estados-Membros;
- Incentivar o desenvolvimento de centros de excelência nos Estados-Membros.

Como Secretariado, a IGAD tem o mandato de coordenar, facilitar e acompanhar a implementação destes compromissos.

A importância do desenvolvimento de professoras/es na implementação da Declaração de Djibuti

O desenvolvimento de professoras/es é parte integrante da Declaração de Djibuti. O Plano de Ação adotado com a Declaração incita os Estados-Membros a:

- Reforçar os quadros regionais para promover a inclusão de professoras/es refugiadas/os e o seu desenvolvimento profissional e certificação nos sistemas educativos nacionais e o apoio à equivalência. Isto incluirá:
- Facilitação da acreditação e certificação de professoras/es além das fronteiras nacionais;
- Identificação e implementação de métodos de formação e certificação acelerada;
- Alinhamento progressivo da remuneração e das condições de serviço entre a comunidade de acolhimento e professoras/es refugiadas/os no que diz respeito à experiência e às qualificações;
- Apoio ao desenvolvimento profissional contínuo das/os professoras/es da comunidade de acolhimento em sua formação e durante o exercício de suas atividades;
- Aumento da paridade de género e equalização das oportunidades de progressão na carreira entre as/os professoras/es. (IGAD, 2017)

Para isso, a IGAD iniciou uma série de consultas com parceiros de desenvolvimento e *advocacy* entre os Estados-Membros para integrar a formação de professoras/es e o desenvolvimento profissional. Algumas das áreas de ênfase no desenvolvimento de professoras/es destinam-se a:

- Proporcionar cursos de atualização em matéria de competências de ensino e de gestão de salas de aula em comunidades multiculturais, de refugiadas/os e de acolhimento;
- Facilitar a formação de professoras/es refugiadas/os em quadros de disciplinas;
- Adquirir livros e equipamento (por exemplo, computadores portáteis e *tablets*); e
- Facilitar visitas ocasionais e visitas guiadas de partilha de experiências das/os professoras/es a escolas de fora das comunidades refugiadas, etc.

Esforços em curso para o desenvolvimento de professoras/es no contexto da Declaração de Djibuti

Desde a adoção da Declaração de Djibuti, em dezembro de 2017, a IGAD tem feito inúmeros esforços para facilitar o desenvolvimento de professoras/es em campos de refugiados. Alguns destes esforços incluem:

Consulta regular com as partes interessadas relevantes

Em março de 2018, a IGAD realizou uma reunião de consulta informal com os principais parceiros da Declaração de Djibuti, em Nairobi, Quênia. Nesta reunião, os parceiros (ACNUR, UE, UNESCO, IGAD, etc.) concordaram em desenvolver uma Nota Conceitual do Fluxo de Trabalho¹ sobre a implementação

¹ A Nota Conceitual do Fluxo de Trabalho é uma espécie de roteiro que define as áreas prioritárias de intervenção. Especifica o que precisa ser feito, por quem e quando, como parte do processo de implementação da Declaração de Djibuti.

da Declaração. Seguiu-se uma reunião formal de parceiros e partes interessadas em maio de 2018, em Adis Abeba. A Nota Conceitual do Fluxo de Trabalho foi refinada e adotada. O documento salientou que:

A fim de melhorar a qualidade da educação e a “maximização dos resultados da aprendizagem” para pessoas refugiadas, repatriadas e as comunidades de acolhimento, deve ser dada especial atenção à qualidade do ensino. Este é o fator mais importante que afeta a aprendizagem. Isto terá de se concentrar na maneira de formar, recrutar e motivar tanto professoras/es nacionais nas comunidades de acolhimento quanto professoras/es refugiadas/os, bem como na construção de uma abordagem conjunta à supervisão e à responsabilização. (IGAD, 2018)

O Plano de Ação do Djibuti (IGAD, 2017) dá especial atenção a este aspeto, incluindo a necessidade de facilitar a acreditação de professoras/es através de formação e certificação rápidas; alinhar a remuneração e as condições de serviços entre a comunidade de acolhimento e professoras/es refugiadas/os, e o seu contínuo desenvolvimento profissional em serviço; e assegurar que o género não seja uma barreira ao emprego de professoras/es.

Missões exploratórias a escolas de refugiados nos Estados-Membros da IGAD

Para se afastar de políticas feitas sem envolvimento direto de intervenientes, baseada em evidências secundárias (revisão documental), a IGAD decidiu empreender missões de aprendizagem a escolas de refugiados selecionadas nos Estados-Membros. A seleção de campos de refugiados e escolas foi feita pelo governo do país de acolhimento. Normalmente, a IGAD comunica a intenção de realizar as visitas aos pontos focais da IGAD nos Ministérios dos Assuntos Estrangeiros dos Estados-Membros, com cópias para as agências nacionais de refugiados e os respetivos Ministérios da Educação. A primeira ronda de missões foi realizada entre fevereiro e junho de 2019: Djibuti, em fevereiro de 2019 (Holl Hall e Ali Addeh); Uganda, em abril de 2019 (Bidibidi); e Quênia, em junho de 2019 (Kakuma/Kalobeyei). No Djibuti, a visita abrangeu duas escolas primárias, uma em cada povoado. Em Uganda, a equipa visitou duas escolas primárias e duas escolas secundárias. No Quênia, as visitas incluíram duas escolas primárias, uma escola secundária, um centro de ensino e formação técnica e profissional, Masinde Muliro University Turkana West,² um centro de desenvolvimento de ajuda ao ensino para estudantes com necessidades especiais e um internato feminino na cidade de Kakuma, que também ensina estudantes refugiadas. A diversidade das instituições, que atendem desde o nível primário ao terciário, sugere que as/os refugiadas/os têm amplas oportunidades de acesso à educação, em diferentes níveis educacionais.

As missões tinham dois objetivos principais: (a) fazer observações gerais sobre o ambiente de ensino-aprendizagem nos contextos de pessoas refugiadas; e (b) identificar os principais desafios e oportunidades, incluindo os que se relacionam com o desenvolvimento de professoras/es. O estudo foi mais exploratório ao utilizar a observação da situação física das escolas, das instalações das salas de aula e do ambiente socionatural. Isto foi complementado por informações recolhidas através de discussões de grupos focais e entrevistas não estruturadas com professoras/es e estudantes, administradoras/es escolares e funcionários de gestão de refugiadas/os. Embora a comparação não fosse o principal objetivo do estudo, foram observados desafios comuns nos três países, como se descreve a seguir.

A missão foi conduzida por este autor e por uma estudante de mestrado em educação da Finlândia, que trabalhava como estagiária na IGAD. Esta última centrou o seu estudo no desenvolvimento de professoras/es como parte da sua pesquisa de dissertação de mestrado. Ela analisou os dados qualitativos em Bidibidi, Uganda, e apresentou um resumo das suas conclusões na 5ª Reunião de especialistas da IGAD encarregados da educação, realizada entre 4 e 6 de julho de 2019, em Addis Abeba, Etiópia³. As conclusões foram muito úteis para a reunião de especialistas, uma vez que trouxeram novas informações qualitativas a serem utilizadas no desenvolvimento de planos de resposta nacionais com custos avaliados⁴ para a Declaração de Djibuti.

² Este campo estava em construção em Kalobeyei durante a visita, com previsão de conclusão para o final de 2019.

³ A Sra. Pinja Fort deixou a IGAD em julho de 2019.

⁴ A Declaração do Djibuti exige que os Estados-Membros desenvolvam um plano nacional de resposta com custos para a integração das pessoas refugiadas nos sistemas nacionais de educação. Isto inclui planos para o desenvolvimento de professoras/es.

A discussão com professoras/es e administradoras/es revelou que (a) a maioria das/os professoras/es está empenhada em proporcionar uma educação de qualidade; (b) elas/es veem a ênfase global, regional e nacional na educação de pessoas refugiadas, repatriadas e das comunidades de acolhimento como uma oportunidade importante para melhorar tanto a qualidade do ensino quanto as próprias competências ou suas competências pessoais; (c) desejam receber formação para melhorar suas competências, incluindo melhorar os conhecimentos de disciplinas específicas que ensinam (especialmente química, física, matemática e biologia) e atualizar suas competências pedagógicas, bem como competências em TIC; (d) enfrentam desafios relacionados com o tempo, a carga de trabalho devido à rotatividade do pessoal e à falta de correspondência na relação estudante-professor; (e) consideram que têm incentivos limitados (não há aumentos salariais). Além disso, refugiadas/os que eram professoras/es nos seus países de origem têm dificuldade em obter o reconhecimento das suas qualificações e a sua colocação como professoras/es de pleno direito. Em vez disso, a maioria serve como pessoal de apoio ou assistentes de ensino, ao servir de ponte entre as/os professoras/es principais e as/os estudantes que falam outras línguas.

Planeamento da formação de professoras/es

Com base nas lições das visitas de campo, a IGAD identificou o desenvolvimento profissional e a formação de professoras/es como uma das necessidades mais cruciais para professoras/es em contextos de deslocação. Por conseguinte, estão em curso esforços para facilitar a formação por parceiros em colaboração com o ACNUR, os Estados-Membros e outras partes interessadas. Espera-se que a primeira ronda de formação ocorra em Uganda, e que aborde soluções de aprendizagem inovadoras. A IGAD está a trabalhar em estreita colaboração com o Centro Internacional de Excelência para a Aprendizagem Inovadora (ICEFIL, na sigla em inglês) para lançar a formação. Outros parceiros, como a Global E-School Community Initiative (GESCI), têm manifestado interesse em oferecer a formação. A IGAD irá envolver diferentes partes interessadas, como as instituições de formação de professoras/es dos Estados-Membros, para expandir os programas de formação.

Esforços de construção de parcerias

Nos últimos dois anos, a IGAD tem feito sérios esforços para envolver parceiros e partes interessadas relevantes em cada passo do processo de implementação da Declaração de Djibuti. Para além dos parceiros principais (UE, ACNUR e GIZ), a IGAD trouxe vários parceiros a bordo como a UNESCO, a Educação Não Pode Esperar (Education Cannot Wait, ECW), a Parceria Global pela Educação (Global Partnership for Education, GPE), a Save the Children, o UNICEF, a Global e-School Community Initiative (GeSCI), a ICEFI, o Banco Mundial, o Banco Islâmico de Desenvolvimento (IsDB), etc. A IGAD assinou Memorandos de Entendimento com alguns destes parceiros e está em vias de o fazer com outros. Foram apresentados pedidos de financiamento a parceiros que manifestaram interesse em apoiar a Declaração de Djibuti.

Oportunidades, desafios e recomendações

Oportunidades emergentes

A Declaração de Djibuti oferece amplas oportunidades para o desenvolvimento de professoras/es em geral e de apoio às/aos professoras/es em situações de emergência, em particular. A existência de compromissos políticos de alto nível sob a forma de declarações e quadros estratégicos incentiva os Estados-Membros, as agências de gestão de refugiados, as instituições académicas e de pesquisa, as agências humanitárias e de desenvolvimento, as organizações regionais, etc. a coordenarem os seus esforços para um desenvolvimento profissional de professoras/es mais forte, e para melhorarem o acesso a uma educação de qualidade para as pessoas refugiadas, repatriadas e as comunidades de acolhimento.

Em outras palavras, a Declaração de Djibuti deu um impulso para olhar para a educação das pessoas refugiadas, repatriadas e comunidades de acolhimento como uma preocupação de desenvolvimento e não apenas como uma preocupação humanitária. Por conseguinte, existe maior consciência da importância de responder às necessidades destes grupos populacionais, especialmente a longo prazo. É dada maior ênfase à inclusão da educação de refugiadas/os nos sistemas nacionais. São implementadas estruturas de governança e enquadramentos facilitadores. A IGAD tem trabalhado em estreita colaboração com os Estados-Membros e parceiros para desenvolver Planos Nacionais de Resposta Educativa Calculados (CNERP, na sigla em inglês). Uganda já adotou o seu CNERP. Etiópia, Sudão do Sul, Somália e Quênia também fizeram progressos substanciais na preparação do CNERP ou de políticas para uma resposta abrangente. Estas incluem o desenvolvimento de professoras/es; implementação de programas de formação regulares e em serviço; melhores estruturas de incentivo à retenção de professoras/es; certificação e reconhecimento das suas competências e prestação de apoio psicossocial a professoras/es e estudantes.

As instituições regionais, como a IGAD, podem não ter recursos adequados para responder às necessidades de professoras/es e de estudantes em contextos de deslocação. Contudo, podem usar seu poder de agregação de atores, sua capacidade de harmonizar políticas e coordenar esforços para alcançar soluções duradouras para os desafios enfrentados pela educação, incluindo os que estão relacionados com a construção de melhores competências entre as/os professoras/es. São oportunidades enormes. Da mesma forma, as instituições regionais podem mobilizar recursos e fornecer apoio vital aos países que têm limitações de meios, a fim de mobilizar recursos suficientes. Alguns dos países como Somália, Sudão do Sul e Sudão têm acesso restrito ao financiamento de algumas instituições financeiras internacionais, um problema que pode ser atenuado através de intervenções regionais ou de terceiros. Além disso, as instituições regionais podem compilar e divulgar as boas práticas de diferentes Estados-Membros que podem ser utilizadas para desencadear ações positivas em outros países. Estas vantagens comparativas podem fazer a diferença.

Desafios

Os desafios óbvios enfrentados pela IGAD na implementação da Declaração de Djibuti incluem recursos limitados (humanos e financeiros); fraca resposta das agências internacionais de financiamento para investir na educação de pessoas refugiadas, repatriadas e em comunidades de acolhimento; compromissos não apoiados por ações significativas entre vários parceiros; tempos difíceis para convencer os parceiros sobre o papel das instituições regionais, como a IGAD, em assegurar políticas públicas e facilitar a implementação e tendências entre alguns parceiros para utilizar a Declaração de Djibuti para vantagens institucionais e não para apoiar a IGAD.

Recomendações

As instituições regionais, como a IGAD, têm vantagens comparativas únicas na formulação de respostas coletivas aos desafios enfrentados pelos Estados-Membros. Sendo as questões das pessoas refugiadas de natureza transversal e transnacional, exigem uma ação coordenada e esforços colaborativos. As lições resultantes da implementação da Declaração de Djibuti sugerem que os países podem enfrentar os problemas relacionados com a educação de refugiadas/os, incluindo o desenvolvimento de professoras/es, quando se unem e aprendem uns com os outros. A IGAD continuará a liderar em todos estes aspetos e terá todo o prazer em reforçar a parceria com todos os atores e partes interessadas relevantes.

2.4 Que políticas e estratégias de implementação existem para a gestão eficaz de professoras/es em contextos de refugiadas/os na Etiópia?

Organização	IIEP UNESCO
Autoras/es	Stephanie Bengtsson e Helen West
Localização	Etiópia: Benishangul-Gumuz, Gambella e Tigray
Perfil(s) das/os professoras/es	Professoras/es refugiadas/os e de comunidades de acolhimento
Tópicos(s)	Gestão de professoras/es

Descrição do desafio específico da crise

A Etiópia é o lar de uma das maiores populações de refugiadas/os em toda a África. Sendo um dos primeiros a adotar o Quadro Global de Resposta aos Refugiados (CRRF, na sigla em inglês), o país é conhecido por sua vontade de acolher e proteger refugiadas/os, inclusive no sector da educação, ao qual o governo se comprometeu a melhorar o acesso para pessoas refugiadas.

Embora a Etiópia tenha planos para expandir sua política fora do campo, a maioria das pessoas refugiadas continua a residir em campos administrados pela Agência para os Assuntos dos Refugiados e Repatriados (ARRA, na sigla em inglês). A ARRA é também a principal responsável pela prestação de vários serviços essenciais nos campos, inclusive a educação primária, fazendo da Etiópia um cenário de investigação único, uma vez que existem duas agências governamentais diferentes responsáveis pela educação primária: o Ministério da Educação, para as escolas comunitárias de acolhimento, e a ARRA, para as escolas dos campos de refugiadas/os.

Os pontos fortes e fracos da formação, do recrutamento e da retenção de professoras/es, tanto no modo de trabalho do Ministério da Educação quanto da ARRA, para as/os profissionais dos seus respectivos sistemas precisam de ser cuidadosamente analisados para apoiar as políticas de gestão de professoras/es que beneficiam tanto as pessoas refugiadas quanto as comunidades de acolhimento em que vivem. Através de uma análise política aprofundada, esta pesquisa visa ultrapassar esta fronteira entre o acolhimento e as pessoas refugiadas e produzir orientações significativas, relevantes e práticas para o governo etíope e outras partes interessadas relevantes neste contexto.

Breve visão geral

A maioria das crianças refugiadas passará toda a sua infância no exílio. A resposta às suas necessidades educativas exigirá soluções políticas inovadoras que coloquem as/os professoras/es no centro, não só porque essas/es profissionais são frequentemente o único recurso educativo disponível para estudantes durante a crise, mas também porque as/os próprias/os professoras/es são detentoras/es de direitos, enquanto membros das comunidades afetadas. Para ajudar a avançar em soluções políticas inovadoras, o Instituto Internacional de Planeamento da Educação da UNESCO (IIEP), juntamente com a EdDevTrust, lançou um projeto de pesquisa multipaíses sobre políticas de gestão de professoras/es em contextos de refugiadas/os, com um estudo-piloto na Etiópia, apoiado pelo UNICEF Etiópia.

Para efeitos desta pesquisa, o objetivo central de uma política eficaz de gestão de professoras/es é alimentar e sustentar um corpo próspero de grandes professoras/es que promovam o ensino e a aprendizagem de qualidade para todos ao:

- Oferecer oportunidades significativas para o crescimento intrapessoal, interpessoal e profissional
- Melhorar as condições de emprego e carreira



Grupo focal da Associação de Pais e Professoras/es © UNESCO IIEP



Grupo focal de professoras/es © UNESCO IIEP

A pesquisa utiliza uma abordagem iterativa, colaborativa e de métodos mistos para explorar a forma como as políticas de gestão de professoras/es estão a ser desenvolvidas, comunicadas, interpretadas, mediadas, discutidas e implementadas em nível nacional, regional e local. Os parceiros de pesquisa incluem a PRIN International Consultancy Research Services (uma empresa etíope), a IPSOS Kenya, estudantes de mestrado da McCourt School of Public Policy e dois consultores independentes. Durante todo o processo de pesquisa, a equipa trabalhou em estreita colaboração com as principais partes interessadas da Etiópia, incluindo a ARRA, o Ministério da Educação, o ACNUR e o UNICEF. A recolha de dados na Etiópia foi realizada em três fases, entre setembro de 2018 e maio de 2019. Durante a Fase I, foi construída uma compreensão do panorama político, através de uma revisão bibliográfica, uma análise de documentos políticos e dados EMIS e entrevistas semiestruturadas com as principais partes interessadas em nível federal. A Fase II envolveu entrevistas com agências governamentais e internacionais em nível regional, zonal e distrital, entrevistas e discussões de grupos focais com professoras/es em escolas de refugiados e de comunidades de acolhimento e um questionário a professoras/es de uma combinação de escolas de acolhimento de pessoas refugiadas. Durante a Fase III, realizámos consultas às partes interessadas e entrevistas de seguimento com participantes das Fases I e II para discutir e validar resultados preliminares, entrevistas com partes interessadas não entrevistadas em rondas anteriores e estudos de caso com duração de um dia, em escolas selecionadas em cada região.

Evidências e resultados

Para além de uma análise aprofundada do documento de político, este estudo gerou dados qualitativos ricos que captam uma série de perspetivas das partes interessadas sobre políticas relacionadas com o estatuto de professoras/es, bem-estar, crescimento pessoal e profissional e condições de trabalho. Foram recolhidos dados exaustivos de 351 professoras/es etíopes e refugiadas/os em escolas de refugiados e de acolhimento em woredas (distritos) de acolhimento em Benishangul-Gumuz, Gambella e Tigray.

As principais conclusões resultantes da análise de dados sugerem que, embora a Etiópia tenha desenvolvido textos políticos promissores para a gestão eficaz de professoras/es em comunidades de acolhimento de pessoas refugiadas, subsistem problemas de comunicação, interpretação e implementação. Estes problemas resultam de relações pouco desenvolvidas entre as partes interessadas, particularmente em nível regional, e de uma falta de clareza em torno dos papéis e das responsabilidades.

Estas questões são agravadas por variações contextuais significativas. Enquanto a economia do Tigray é relativamente forte e as relações entre refugiadas/os da Eritreia e as comunidades de acolhimento sejam relativamente boas, Benishangul-Gumuz e Gambella são regiões emergentes, que enfrentam grandes limitações de recursos, e as pessoas refugiadas do Sudão do Sul e do Sudão têm menos em comum com as comunidades de acolhimento.

Obstáculos a oportunidades significativas de crescimento intrapessoal, interpessoal e profissional

Um grande desafio que identificámos foi como a falta de qualificações de ensino entre professoras/es refugiadas/os significava que, independentemente de outras qualificações, elas/es não conheciam os princípios básicos da pedagogia, metodologias de ensino ou conhecimentos de conteúdo pedagógico. Para responder a esta situação, foi lançado um programa de modernização em duas regiões, financiado pelo fundo A Educação Não Pode Esperar. Este programa consiste em cursos de verão nas Faculdades de Educação de Professores durante quatro anos. Depois desse período, professoras/es refugiadas/os se formarão com um diploma. Até agora, 350 professoras/es refugiadas/os concluíram dois períodos de estudo.

Condições de emprego e de carreira desfavoráveis

No entanto, através da nossa pesquisa também se tornou evidente que os desafios permanecem em torno da progressão e compensação das/os professoras/es refugiadas/os. Até a recente Proclamação dos Refugiados, pessoas refugiadas não puderam trabalhar legalmente na Etiópia, o que significa que recebem um pequeno “incentivo” financiado pelo ACNUR em vez de um salário. Todas/os as/os refugiadas/os ganham a mesma pequena quantia (menos de 20% do que ganham suas/seus colegas etíopes nas escolas de refugiados). Não há oportunidades de progredir ou de receber mais - mesmo vice-diretoras/es das escolas de refugiados ganham o mesmo que os outras/os professoras/es refugiadas/os. Ligando isto ao exemplo de desenvolvimento profissional já mencionado, é possível identificar que mesmo que as/os professoras/es refugiadas/os se formem nas CTE com um diploma, não regressarão a uma posição mais bem remunerada nem serão promovidas/os.

Verificámos também que um fator significativo que afeta negativamente as condições de trabalho das/os professoras/es refugiadas/os é a sobrelotação nas escolas de refugiados e a subsequente elevada proporção de estudantes para cada professor/a. Enquanto na maioria das escolas comunitárias de acolhimento visitadas verificou-se a proporção de estudantes por professor/a de cerca de 40:1, dentro dos requisitos padrão etíopes, essa proporção nas escolas de pessoas refugiadas era extremamente elevada, entre 80:1 e 120:1. Isto deveu-se, em parte, ao facto de as escolas primárias de pessoas refugiadas admitirem estudantes de qualquer idade e, em parte, devido à instabilidade da região como um todo, o que resultou em influxos de refugiadas/os. Numa escola visitada havia mais de 6.000 estudantes em rotação com um professor principal e um total de 69 professoras/es; uma proporção total de 89:1 e uma proporção de estudantes para professoras/es nacionais qualificadas/os de 280:1. Essa proporção elevada teve um efeito profundo na qualidade de ensino que as/os professoras/es se sentiram capazes de proporcionar, tendo sido relatado que mesmo fazer a conferência de estudantes levou até 15 minutos de uma aula de 40 minutos.

Implicações para o bem-estar e motivação

A má compensação e as condições de trabalho difíceis têm implicações para a motivação; tanto para o trabalho das/os professoras/es quanto para que se dediquem a estudos adicionais. Embora a maioria das/dos professoras/es refugiadas/os tenha citado um sentido de compromisso com a comunidade como razão para ensinar, descobrimos que, em algumas razões, havia desafios no recrutamento de professoras/es refugiadas/os devido à carga de trabalho. Com todos os outros empregos disponíveis para pessoas refugiadas nos campos a pagar a mesma quantia, mesmo as/os refugiadas/os que se tinham qualificado como professores/as no seu país de origem estavam, por vezes, relutantes em ensinar num campo devido à preparação adicional e ao tempo que precisavam comprometer nas atividades de ensino. Basicamente, podiam fazer um trabalho “mais fácil” pela mesma quantia de dinheiro.

Historicamente, o desenvolvimento e o planeamento de políticas têm sido realizados separadamente para as pessoas refugiadas e as comunidades de acolhimento, mas há um reconhecimento crescente da importância de políticas e de planeamento conjuntos, que sejam sensíveis ao contexto local. Nas palavras de um representante do ACNUR, “Precisamos de trabalhar em conjunto para que tais disparidades possam ser evitadas, e isto só quando tivermos os dados que mostram as disparidades” (Entrevista, março de 2019).

Nossas conclusões sobre a Etiópia serão publicadas como um resumo político e estudo de caso aprofundado, incluindo um conjunto de recomendações políticas práticas, que foram revistas com base nos contributos da ARRA, do Ministério da Educação, do ACNUR e de outras partes interessadas. De acordo com a nossa abordagem iterativa, partilhámos as conclusões preliminares com as principais partes interessadas, e estas serão integradas no desenvolvimento do novo Plano de Desenvolvimento do Sector da Educação da Etiópia.

Limitações, desafios e/ou lições aprendidas

Globalmente, uma abordagem iterativa e colaborativa envolvendo múltiplas visitas de campo permitiu a geração de dados ricos. Contudo, enfrentámos desafios, que serão considerados à medida que a investigação continuar:

- Nossa investigação provou ser oportuna, tendo começado no momento em que a Etiópia começou a implementar o CRRF e a reformular as políticas de gestão de professoras/es. No entanto, a análise dos enquadramentos e redes de políticas enquanto estas políticas estão a ser desenvolvidas e revistas provou ser um desafio.
- Embora a Etiópia seja relativamente estável, surgiram questões de segurança, o que significou que algumas escolas não puderam ser visitadas durante o nosso trabalho de campo.
- Desenvolver orientações políticas que possam ser utilizadas por uma série de partes interessadas é um desafio, mas que tentámos atenuar solicitando *feedback* ao longo de todo o processo.

Links relevantes

- [Professoras/es de refugiadas/os: Uma revisão da literatura \[Teachers of refugees: A review of the literature\]](#)
- [Quem ensina as/os refugiadas/os? Lançamento de estudo de políticas na Etiópia \[Who teaches refugees? Policy study launches in Ethiopia\]](#)
- [O que sabemos e o que precisamos saber: Identificar e abordar as lacunas com base em evidências para apoiar políticas eficazes de gestão de professoras/es em contextos de pessoas refugiadas na Etiópia \[What We Know and What We Need to Know: Identifying and Addressing Evidence Gaps to Support Effective Teacher Management Policies in Refugee Settings in Ethiopia\]](#)

2.5 Uma abordagem sistêmica para o desenvolvimento de professoras/es, o modo da UNRWA

Organização(ões)	Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina no Próximo Oriente (UNRWA)
Autoras/es	Dra. Caroline Pontefract e Frosse Dabit
Localização	Gaza, Jordânia, Líbano, Síria e Cisjordânia
Perfil(s) das/os professoras/es	Professoras/es refugiadas/os
Tópicos(s)	Gestão de professoras/es

Descrição do desafio específico da crise

O contexto em que a UNRWA oferece educação em cada um dos seus cinco campos de operação apresenta desafios gerais e específicos que têm de ser considerados em seu planejamento. Em Gaza, a situação permanece volátil, com hostilidades recorrentes e um bloqueio contínuo a entrar no seu décimo segundo ano. Na Cisjordânia, refugiadas/os continuam a enfrentar condições socioeconômicas difíceis, muitas vezes devido a políticas e práticas relacionadas com a ocupação. Na Síria, a UNRWA estima que o conflito em curso tenha deixado 95% das/os refugiadas/os palestinianas/os em situação crítica de necessidade de assistência humanitária constante. O Líbano também tem enfrentado os desafios de um afluxo de refugiadas/os sírias/os e palestinianas/os da Síria, com as/os refugiadas/os palestinianas/os a terem elevadas taxas de pobreza, oportunidades limitadas de emprego e a estarem profundamente dependentes dos serviços da UNRWA. Mais recentemente, semanas de convulsões e manifestações políticas levaram ao fechamento de escolas da UNRWA e de escolas governamentais. Na Jordânia, refugiadas/os palestinianas/os sofrem com os elevados custos de vida, elevados níveis de pobreza e sobrelotação nos campos. Ao longo destes desafios, contudo, a UNRWA tem assegurado a oferta de educação a estudantes refugiadas/os palestinianas/os.

Embora o Programa de Educação da UNRWA tenha alcançado uma boa reputação, refletindo provavelmente o apoio da UNESCO desde o início da década de 1950, uma análise externa independente do Programa de Educação da UNRWA em 2009 sublinhou a necessidade de mudança. Esta análise descreveu um modelo de ensino que era didático, com práticas em sala de aula baseadas em professoras/es pouco suscetíveis de apoiar o desenvolvimento de competências do século 21 para as/os estudantes. Esta revisão destacou também a necessidade de reforçar o desenvolvimento profissional das/os professoras/es e de assegurar a prestação de apoio profissional contínuo tanto às/aos professoras/es quanto às/aos líderes escolares. Além disso, a falta de políticas, estratégias e abordagens baseadas em evidências foram consideradas como tendo um impacto negativo no potencial do programa educativo para apoiar as necessidades de aprendizagem de todas/os as/os estudantes da UNRWA. Esta avaliação serviu de trampolim para que o Departamento de Educação da UNRWA liderasse uma reforma do programa sistêmico a nível de toda a agência, entre 2011 e 2016.

Breve visão geral

A Reforma da Educação procurou reforçar o sistema educativo da UNRWA e, para este efeito, abordou três níveis-chave: política, estratégia/estrutura e desenvolvimento de capacidades individuais. Foram também determinadas áreas programáticas interrelacionadas mas definidas, relacionadas com professoras/es, currículo, avaliação de estudantes, inclusão e bem-estar de estudantes. O reforço do planejamento, da monitorização e da avaliação, assim como a medição do impacto sustentaram toda a reforma e, ao longo de todo o processo, o papel das/os professoras/es foi central.

Para abordar explicitamente este papel central, foi desenvolvida uma Política de Professoras/es da UNRWA, que ofereceu um enquadramento para a gestão de professoras/es, o seu desenvolvimento profissional, sua progressão na carreira e seu bem-estar. Com isto, a política procura reforçar tanto o dia a dia quanto o sistema de apoio profissional a longo prazo. Os kits de ferramentas para professoras/es, tais como os de Educação Inclusiva e Direitos Humanos e de Resolução e Tolerância de Conflitos, e os programas emblemáticos de Desenvolvimento de Professoras/es Baseado na Escola (SBTD, na sigla em inglês) e de Liderança para o Futuro (LF) ajudam as/os professoras/es a lidar melhor com os desafios que enfrentam. A abordagem de reforma do desenvolvimento de professoras/es foi inovadora na medida em que permitiu às/aos professoras/es aprender *in situ*, juntamente com os seus pares, e ter a responsabilidade geral pelo próprio desenvolvimento. No entanto, elas/es são apoiadas/os ao longo de todo o processo para refletir sobre a própria prática, aprender sobre novas pedagogias e o seu impacto na aprendizagem das crianças, e experimentar novas ideias e abordagens.

Outra área-chave da Política de Professoras/es é a progressão na carreira, com a conclusão bem-sucedida de programas substantivos de desenvolvimento profissional, juntamente com outros critérios essenciais (anos na profissão e avaliação do desempenho global), que conduz, agora, ao melhoramento da “nota” do pessoal. A gestão e o apoio aos professoras/es foi também reforçada através de estruturas profissionais baseadas no campo, ou seja, com Unidades de Apoio Estratégico, divididas em Unidade de Garantia de Qualidade, Unidade de Avaliação e Unidade de Desenvolvimento Profissional e Currículo.

Desta forma, a Política de Professoras/es e suas diferentes vertentes tiveram um impacto direto no bem-estar das/os professoras/es através da progressão na carreira e de um melhor apoio profissional, mas também através das Comunidades de Prática que se desenvolveram à medida que as/os professoras/es empreendem em conjunto o desenvolvimento profissional. Na Síria, por exemplo, as/os professoras/es da UNRWA estavam determinadas/os a avançar com o estudo do programa SBTD, apesar do conflito. Mais tarde, reportaram que as discussões entre pares desempenharam um papel fundamental para ajudá-las/os a lidar melhor com o impacto do conflito no seu trabalho.

Evidências e resultados

Ao refletir a Reforma da Educação em geral e a sua ênfase na monitorização e na avaliação do Programa de Educação como um todo, o progresso e o impacto da Política de Professoras/es é continuamente medido em nível sistémico e programático. Em nível do sistema, a UNRWA monitoriza, avalia e mede os progressos e realizações através do Enquadramento Comum de Monitorização (ECM) da Agência. No ECM existem indicadores de educação universal, tanto em relação a resultados quanto a rendimentos. Em relação a “resultados”, foi desenvolvido e implementado um estudo de Observação de Sala de Aula com uma universidade parceira; este estudo analisa a natureza das práticas de ensino e aprendizagem nas salas de aula. Em relação a “rendimentos”, os indicadores medem a prevalência da cultura e de práticas de direitos humanos nas salas de aula e a equidade geral dos resultados da aprendizagem.

A evidência do impacto do enfoque holístico nas/os professoras/es por meio da reforma, e agora por meio da Estratégia a Médio Prazo da UNRWA, é indicada por estes resultados de aprendizagem das/os estudantes que melhoraram em em todas as avaliações e disciplinas e em todos os domínios (conteúdo, capacidades cognitivas e competências de pensamento de ordem superior). A percentagem de estudantes que atingem os níveis “Satisfatório” ou “Avançado” em Matemática da 8ª série aumentou em 35% durante este período. Da mesma forma, a pesquisa de opinião mostrou uma melhoria no gosto das/os professoras/es pelo ensino, na motivação, e nas percepções das partes interessadas sobre as práticas da sala de aula.

O recém estabelecido processo de Garantia de Qualidade Escolar da UNRWA foi desenvolvido uma vez que a reforma estava em vigor. Esse processo centra-se em medir o desempenho das escolas e das/os professoras/es em relação a todos os aspetos que tinham sido abordados nos anos anteriores, desde o bem-estar das/os estudantes até ao envolvimento dos pais.

Tem havido reconhecimento da qualidade e inovação da Reforma da Educação da UNRWA pelos países anfitriões, pela região e mesmo a nível global entre as partes interessadas na educação. O relatório do

Banco Mundial de 2014, “Learning in the Face of Adversity”, descreve os robustos resultados do Programa de Educação da UNRWA em termos da qualidade, inclusão e equidade. A abordagem da UNRWA para Educação em Situações de Emergência foi apresentada como uma “prática promissora” na educação de refugiadas/os na iniciativa liderada por ACNUR, Pearson e Save the Children em um evento paralelo na Assembleia Geral da ONU, em 2017. Mais recentemente, uma avaliação externa de desempenho encomendada por várias entidades doadoras relevantes, através da Rede Multilateral de Avaliação de Desempenho da Organização (MOPAN, na sigla em inglês), elogiou a agência por sua reforma sistêmica na educação e disse que se “caracteriza por uma elevada competência técnica”, eficiência e qualidade (MOPAN, 2019, 7).

Limitações, desafios e/ou lições aprendidas

Uma abordagem holística e abrangente do desenvolvimento de professoras/es, gestão de professoras/es, desenvolvimento profissional, progressão na carreira e bem-estar é o que faz a diferença no que diz respeito a um sistema educativo de qualidade.

Tem havido alguns desafios no que diz respeito à implementação desta abordagem geral, especialmente de natureza financeira, administrativa, política e profissional. A instabilidade do ambiente operacional continua a ter impacto na implementação da Política de Professoras/es; os desafios financeiros recorrentes que a agência enfrenta levaram a um aumento da dimensão das turmas, a uma redução dos postos de ensino e a um aumento das/os professoras/es pagas/os diariamente. Estes vários desafios conduziram também à incerteza entre a comunidade de refugiadas/os palestinianas/os, não só devido à ameaça que representam para a oferta de educação de qualidade pela UNRWA, mas também pelo que consideram ser as implicações mais amplas no que diz respeito ao futuro da agência e a si próprias/os como refugiadas/os palestinianas/os. Apesar destes desafios, a UNRWA e o seu Projeto de Educação continuam a lutar por uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, assim como continuam a investir em suas/seus professoras/es.

Referências

- Multilateral Organisation Performance Assessment Network. 2019. MOPAN 2017-18 Assessments United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East (UNRWA).
- World Bank. 2014. *Learning in the face of adversity: the UNRWA education program for Palestine refugees (English)*. Washington, DC: World Bank Group.

Links relevantes

- [Política de Professoras/es UNRWA \[UNRWA Teacher Policy\]](#)
- [Programa de Desenvolvimento de Professoras/es Baseado na Escola UNRWA \[UNRWA School Based Teacher Development programme\]](#)
- [Relatório Operacional Anual da UNRWA de 2018 \[UNRWA Annual Operational Report 2018\]](#)
- [Aprendizagem em face da adversidade: O Programa de Educação da UNRWA para as/os Refugiadas/os da Palestina \[Learning in the Face of Adversity: The UNRWA Education Program for Palestine Refugees\]](#)
- [Avaliações MOPAN 2017-2018: A Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina no Próximo Oriente \(UNRWA\) \[MOPAN 2017-2018 Assessments: The United Nations Relief and Works Agency for Palestine refugees in the Near East \(UNRWA\)\]](#)

2.6 Fazer frente à escassez de professoras/es no Estado de Kachin, Myanmar, afetado por conflitos: Uma abordagem de formação abrangente para professoras/es comunitárias/os

Organização	Serviços Jesuítas aos Refugiados (JRS, na sigla em inglês)
Autora	Rosalyn Kayah
Localização	Myitkyina, Estado de Kachin, Myanmar
Perfil(s) das/os professoras/es	PDI e professoras/es de comunidades de acolhimento
Tópicos(s)	Gestão de professoras/es

Descrição do desafio específico da crise

New Generation Teacher Training Center (NG-TTC) é uma parceria conjunta entre a Diocese Católica de Myitkyina, a Comissão Diocesana para a Educação (DCE) e o Serviço Jesuíta aos Refugiados (JRS) para fazer face à falta de professores/as qualificados/as no Estado de Kachin, Mianmar. A NG-TTC combina formação pré-serviço, prática no terreno e dois anos de desenvolvimento profissional contínuo para professoras/es voluntárias/os em campos de pessoas deslocadas e comunidades em áreas afetadas por conflitos.

Os conflitos internos resultaram na deslocação de mais de 401.000 pessoas dentro de Myanmar. Embora em 2015 tenha sido assinado um Acordo de Cessar-Fogo a nível nacional, várias organizações étnicas armadas (OEA) não assinaram o documento e continuam a entrar em conflito com o exército birmanês.

O Estado de Kachin está dividido entre áreas controladas pelo governo (GCAs, na sigla em inglês) e áreas não controladas pelo governo (NGCAs, na sigla em inglês), controladas por OEAs. O acesso à educação de qualidade é limitado nestas áreas remotas; de acordo com um relatório da ONU de 2017, 35.525 pessoas não tinham acesso à educação. Além disso, cada NGCA tem o próprio sistema educativo e desafios únicos. Há uma escassez significativa de professoras/es em todos os níveis escolares. As/os professoras/es do governo são frequentemente relutantes em ir às GCAs devido ao seu afastamento e proximidade a conflitos em curso, e são impedidos de entrar nas NGCAs. As agências humanitárias enfrentam barreiras semelhantes à prestação de serviços nas NGCAs.

Organizações religiosas, como o DCE, recrutaram e enviaram voluntárias/os para escolas remotas e afetadas por conflitos em Kachin durante muitos anos, ao longo das décadas de conflito. No entanto, o programa NG-TTC é o único abrangente no que se refere a preparação e formação em serviço em Kachin. Anteriormente, o período de formação para professoras/es voluntárias/es antes de serem empregadas/os durava entre uma semana e um mês. À luz disto, a Diocese e o Serviço Jesuíta aos Refugiados embarcaram na parceria NG-TTC para melhorar o programa de formação e, assim, melhorar a qualidade geral da educação.

Breve visão geral

A NG-TTC começou em 2014 como uma colaboração entre o Serviço Jesuíta aos Refugiados de Myanmar e a Comissão Diocesana de Educação-Myitkyina (DCE, na sigla em inglês). Todos os anos, a DCE recruta e seleciona voluntárias/os das comunidades de acolhimento e de PDI através da rede local da igreja para servirem como professoras/es em campos de PDI e comunidades em escolas comunitárias geridas pela DCE e por grupos étnicos armados. A maioria destas/es voluntárias/os (88%)

vem do Estado de Kachin; 28% são elas/es próprias/os deslocadas/os, enquanto as/os demais vêm de áreas afetadas por conflitos mas que não sofreram deslocações. A maioria dos voluntários são do sexo feminino (77%), e a idade média é de 21 anos. O nível educativo das/os voluntárias/os varia: 17% são licenciadas/os, 32% passaram nos exames de matrícula secundária e continuam a frequentar o ensino superior após o seu serviço de ensino, e 49% não passaram nos exames de matrícula secundária. Vários fatores impulsionam a motivação das/os voluntárias/os para ensinar. Na sua maioria, são motivadas/os por um desejo de contribuir para o desenvolvimento da área a longo prazo. Algumas/ns voluntárias/os também veem a escola como um instrumento importante para evitar o recrutamento de crianças para grupos armados e por isso veem o ensino como uma forma de consolidação da paz.

Durante o seu período de serviço com a NG-TTC, as/os estagiárias/os recebem os seguintes apoios:

Sete meses de formação pré-serviço

Antes da colocação, as/os professoras/es frequentam sete meses de formação em sala de aula. As fontes para o currículo de formação incluem o Kit de Formação de Professoras/es, o Quadro de Referências de Requisitos e Competências de Professoras/es de Myanmar, o Kit Global de Formação de Professoras/es do Serviço Jesuíta aos Refugiados, entre outros. O currículo de formação aborda questões que as crianças de Kachin enfrentam, inclusive sobre a migração de jovens, tráfico de seres humanos, educação sobre o risco de minas, consciência ambiental e consolidação da paz e reconciliação.

Em 2017, foi introduzido um curso de inglês básico para ajudar a melhorar o ensino nas aulas de inglês. As/os estagiários vivem em comunidade, em uma pensão, aprendendo a cozinhar e limpar, competências de que necessitarão durante seus estágios de ensino em áreas remotas. Como muitas/os estagiárias/os são ainda adolescentes, este programa estruturado proporciona uma importante formação de valor pessoal, para além da aprendizagem das competências práticas de vida independente de que necessitarão para prosperar enquanto ensinam em áreas remotas.

Dois meses de prática de ensino em campos de pessoas deslocadas internamente

As/Os estagiárias/os são posicionados em um campo de deslocados perto do centro de formação, onde planeiam e ministram um curso de verão para estudantes.

Posições de dois anos em campos de pessoas deslocadas internamente e escolas comunitárias

As/os professoras/es são posicionados pelo DCE em coordenação com os párocos e funcionárias/os locais. Elas/es recebem instruções de segurança antes de serem levados a suas posições e são acompanhadas/os aos seus postos por equipas do do DCE, onde são apresentados às/aos líderes dos campos e escolas. A comunidade local oferece alojamento e apoio alimentar para as/os professoras/es.

Monitorização contínua na escola durante os estágios de dois anos das/os voluntárias/os

O pessoal do DCE e do Serviço Jesuíta aos Refugiados realizam visitas de monitorização conjuntas a diferentes zonas geográficas, onde conduzem observação e oferecem *feedback* da prática da sala de aula de cada professor/a. Os estágios em locais afastados torna este modelo demorado, e as visitas de monitorização podem durar até um mês. Além disso, as/os professoras/es só recebem esta observação/*feedback* duas vezes por ano, o que não é suficiente para ter impacto na sua prática. Portanto, enquanto as visitas de monitorização conjuntas continuam, foi introduzida uma nova abordagem para formar as/os professoras/es das escolas para que realizem observações/*feedback* mais frequentes nas suas escolas. Esta ação foi combinada com uma autoavaliação das/os professoras/es para fornecer uma imagem mais holística da prática das/os profissionais. Isto tornou o processo mais eficiente e o envolvimento das/os professoras/es responsáveis pela monitorização melhorou o *feedback*, uma vez que elas/es conhecem melhor as competências e atitudes individuais das/os professoras/es do que as/os monitoras/es externas/os. No entanto, isto requer uma formação mais robusta das/os diretoras/es das escolas para conduzir adequadamente os ciclos de observação/*feedback*. Esta proposta requer, também, exigências adicionais às/aos diretoras/es das escolas que também têm, elas/es próprias/os, funções de ensino regulares.

Formação contínua em serviço durante as férias escolares

O pessoal da NG-TTC oferece formação em serviço às/aos professoras/es voluntárias/os e a suas/seus colegas professoras/es comunitárias/os. Estas sessões baseiam-se nos dados das visitas de monitorização do pessoal. As sessões proporcionam, ainda, um fórum para as/os professoras/es se reunirem, partilharem experiências e darem apoio instrucional e psicossocial uns aos outros.

Rampa estruturada para a competência de professoras/es em nível governamental

Desde 2018, o Serviço Jesuíta aos Refugiados e a NG-TTC têm trabalhado com a Universidade de Fordham para implementar um Quadro de Referência Normalizado de Competências para o Desenvolvimento Profissional de Professoras/es (TPDF, na sigla em inglês) alinhado com o Quadro de Normas de Competências para Professoras/es Principiantes de Myanmar. O quadro de referência define um percurso de aprendizagem para professoras/es que trabalham em contexto de emergência, inclusive os conhecimentos, as competências e as disposições evidentes, em cinco níveis de proficiência com base em critérios (Lester, 2005). O TPDF parte do enquadramento nacional para definir suas normas, requisitos mínimos e indicadores. A primeira fase de desenvolvimento do TPDF incluiu discussões de grupo focal com professoras/es e professoras/es-educadoras/es no Estado de Kachin e Kayah, Myanmar, bem como outros intervenientes-chave da educação. Foi realizada uma análise comparativa, olhando para o quadro nacional de competências de professoras/es de Myanmar, bem como outros oito quadros de competências nacionais e supranacionais para aumentar as competências específicas em contextos de emergência. Finalmente, foi realizada uma análise dos Kits de Formação de Professoras/es em Contextos de Crise e da lista de competências, bem como dos enquadramentos de desenvolvimento profissional existentes utilizados no âmbito do projeto e pelo Serviço Jesuíta aos Refugiados a nível mundial. Os resultados das discussões de grupos focais e da análise informaram o desenvolvimento do TPDF, que está agora a ser validado por um conjunto mais amplo de professoras/es, professoras/es-educadoras/es e pessoal docente do Serviço Jesuíta aos Refugiados.

Evidências e resultados

Desde a sua criação, o Serviço Jesuíta aos Refugiados tem acompanhado regularmente a NG-TTC, recolhendo dados sobre o progresso das/os professoras/es ao longo do currículo de pré-serviço e de sua atuação em sala de aula. Em 2018, uma avaliação externa de método misto que utilizou grupos focais, entrevistas a informantes e participantes, e uma revisão documental dos dados do projeto revelou que, desde 2014, a NG-TTC inscreveu um total de 88 estudantes para a sua formação de pré-serviço, tendo 81 delas/es concluído a sua formação e pelo menos um ano de serviço de ensino. O período médio de serviço para professoras/es serem posicionados em uma escola foi de dois anos.

As/os professoras/es voluntárias/os descreveram a experiência de ensino em áreas remotas como muito positiva. Citam fatores como a capacidade de adaptação e criatividade com os recursos disponíveis nas suas escolas, aprendendo as situações e lutas da vida real nessas áreas e tornando-se defensores destas comunidades marginalizadas. Os pedidos anuais de professoras/es à NG-TTC excedem consistentemente a oferta, uma vez que o programa só é capaz de preencher cerca de 20% das posições. As/Os atuais voluntárias/os e ex-formandas/os relataram que as áreas mais importantes da formação pedagógica eram o planeamento de aulas, estratégias para motivar e envolver as/os estudantes e métodos de ensino ativos centrados na criança. Elas/es também notaram o papel que a sua experiência de voluntariado desempenhou no desenvolvimento da própria carreira futura. Alguns citaram o crescimento pessoal e as competências adquiridas durante o seu estágio de ensino: maior autoconhecimento, autoconfiança e competências sociais. Algumas/ns professoras/es permanecem mais tempo em suas posições, e outras/os continuaram a desempenhar outros papéis educacionais: professoras/es governamentais (as/os poucas/os com diplomas universitários), professoras/es particulares, ou seguem o ensino superior. O Serviço Jesuíta aos Refugiados tem parcerias com duas instituições

do ensino superior em Rangum para os quais pode encaminhar alguns ex-estudantes da NG-TTC que desejem prosseguir os estudos, mas o custo de vida e de estudos em Rangum acaba sendo proibitivo para muitos. Foi também negociado um pequeno número de vagas em institutos locais de educação para ex-estudantes do NG-TTC para prosseguirem programas com certificado/diploma.

Limitações, desafios e/ou lições aprendidas

Através da Igreja Católica, a NG-TTC pode alcançar áreas onde outros não conseguiram chegar devido a conflitos, inclusive agências da ONU e ONGs. Uma implicação é que as redes baseadas na fé são parceiros ativos na oferta educacional de qualidade em locais onde as autoridades formais podem ser frágeis. A NG-TTC não possui certificação formal. A parceria com uma instituição certificadora é desejada, mas faltam às/aos voluntárias/os os pré-requisitos para tais programas: passar no exame de matrícula do 10º ano e, em institutos privados, ter sólidos conhecimentos da língua inglesa.

Muitos ex-estudantes desejam tornar-se professoras/es oficiais, mas, atualmente, não existem vias ou políticas governamentais que lhes concedam o reconhecimento pelos seus anos de serviço através da NG-TTC. Este é um ponto permanente de *advocacy* entre o governo e as ONGs parceiras. O Plano Nacional do Plano Setorial da Educação (NESP, na sigla em inglês) assinala várias áreas para a reforma da formação de professoras/es em curso, entre as quais:

“Um ‘sistema aberto’ de prestação de formação de professoras/es, em que diferentes instituições de formação, potencialmente com instituições do sector privado, oferecem diferentes graus de especialização” (GoUM NESP, 2016, 146).

“Um sistema melhorado para o destacamento de professoras/es que trabalham em zonas rurais e fronteiriças... para atrair professoras/es experientes e qualificadas/os... inclui o reconhecimento da aprendizagem anterior, para que as/os professoras/es que ensinaram em contextos educacionais indiferentes (por exemplo, em escolas monásticas e em campos de refugiados) possam ter as suas qualificações reconhecidas em Myanmar” (GoUM NESP 2016, 144).

Referências

Government of the Republic of the Union of Myanmar Ministry of Education. 2016. *National Education Strategic Plan 2016-2021*. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/myanmar_national_education_strategic_plan_2016-21.pdf

Lester, Stan. 2005. “Novice to Expert: the Dreyfus model of skill acquisition.” <http://devmts.org.uk/dreyfus.pdf>

2.7 Remover a embalagem: Desenvolvimento profissional contínuo de professoras/es para escala e integração no Líbano

Organização	NYU Global TIES para Crianças
Autora	Lindsay Brown
Localização	Líbano
Perfil(s) das/os professoras/es	Professoras/es da comunidade de acolhimento
Tópicos(s)	Gestão de professoras/es

Descrição do desafio específico da crise

Assegurar educação formal de alta qualidade em escala é difícil nas melhores das circunstâncias. No caso do Líbano, um país que lida com um grande afluxo de crianças refugiadas afetadas pela violência e por conflitos (o que teve como resultado a duplicação da população estudantil no prazo de quatro anos), tal tarefa apresenta um desafio quase insuperável.

Em resposta a este afluxo sem precedentes de refugiadas/os, bilhões de dólares e centenas de agências humanitárias internacionais e ONGs têm afluído ao Líbano. Embora muitos programas benéficos tenham sido implementados no sector da educação, a eficiência na oferta de educação de qualidade tem sofrido com uma coordenação fragmentada, tanto dentro das agências quanto entre elas. Além disso, a solução de muitas ONGs de utilizar “pacotes curriculares pré-embalados”, de marca registrada (otimizados para implementar rapidamente, em condições de crise), impede a integração dos programas nos enquadramentos educacionais existentes em crises mais prolongadas.

O campo da educação em situações de emergência, onde há grandes necessidades de prestação eficiente e rápida de serviços eficazes, precisa passar da prestação de serviços fragmentados de currículos pré-embalados e inflexíveis para “ingredientes essenciais”, baseados em evidências de intervenções educativas, que podem ser facilmente adaptados e integrados em múltiplos contextos. Este estudo investiga uma abordagem de desenvolvimento profissional de professoras/es e formadoras/es que seja flexível, facilmente integrada nos currículos escolares existentes, e agnóstica no que diz respeito à abordagem curricular.

Breve visão geral

Atores, parceiros, contexto, população alvo

No ano letivo de 2019-2020, o Ministério da Educação e do Ensino Superior Libanês (MEHE, na sigla em inglês), baseou-se em competência em práticas pedagógicas fundamentais para implementar um novo conceito ou currículo. No entanto, frequentemente as/os professoras/es em contextos de crise carecem de formação e competências básicas, o que impede a sua capacidade de implementar intervenções com sucesso. Por exemplo, descobrimos, em nossa iniciativa multinacional (incluindo o Líbano) concebida para testar a eficácia de atividades de aprendizagem socioemocional de baixo custo e orientadas para objetivos específicos, que uma parte crítica da teoria de mudança da intervenção foi omitida por completo ou mal executada por professoras/es em todos os contextos nacionais devido à falta de conforto das/os professoras/es com práticas de instrução essenciais, tais como a realização de conversas em sala de aula (3EA, 2018). Ao utilizar uma abordagem flexível e adaptável – uma abordagem que pode resistir à medida que as abordagens curriculares mudam – este estudo procura encontrar soluções educacionais para contextos de crise que possam ser integrados em escala.

O programa

Concentramos o nosso estudo no desenvolvimento de um conjunto de práticas centrais para professoras/es: práticas de alavancagem elevada que (1) ocorrem com alta frequência no ensino, (2) atravessam diferentes currículos ou abordagens de instrução, (3) são baseadas em pesquisas e (4) têm o potencial de melhorar o desempenho das/os estudantes (McDonald, Kazemi e Kavanaugh, 2013).

No Líbano, um conjunto de práticas-piloto de professoras/es (Diálogo de Instruções, Pensamento Crítico e Metacognição) foram derivadas do Quadro de Competências de Professoras/es do Líbano existente por um subconjunto de Formadoras/es e Coordenadoras/es DOPS. O grupo de trabalho utilizou, então, vídeo captado de salas de aula libanesas para criar um espectro de qualidade (ou seja, uma ferramenta de observação) de cada prática-piloto do foco inicial, para ser utilizado como base de observações e feedback em sala de aula durante o estudo. A utilização desta ferramenta desenvolvida pelo DOPS é tanto para criar uma visão partilhada e uma linguagem de instrução de professoras/es quanto para encorajar uma experiência de desenvolvimento profissional mais coerente e padronizada para professoras/es em todas as áreas de conteúdo e níveis.

As/Os formadoras/es do DOPS, dentro dos níveis de classificação e áreas disciplinares elegíveis na condição de tratamento, frequentarão um total de sete dias de formação sobre a utilização da ferramenta de observação DOPS e estratégias pedagógicas/de treino para cada prática focal. As formações são co-construídas e co-facilitadas pelas/os coordenadoras/es das áreas temáticas do DOPS, a fim de aumentar a apropriação institucional, a adequação contextual e a sustentabilidade do programa. As/Os treinadoras/es formadas/os realizarão sessões mensais de coaching com professoras/es, com foco nas práticas centrais previstas no projeto-piloto e ao utilizar a ferramenta de observação recentemente desenvolvida.

Evidências e resultados

Nos Estados Unidos e em outros contextos desenvolvidos, a investigação tem demonstrado que a instrução das/os professoras/es responde ao desenvolvimento profissional em práticas nucleares (Cohen et al., 2016) e que professoras/es que realizam práticas nucleares a níveis mais elevados aumentam os resultados das/os estudantes em avaliações rigorosas (Grossman et al., 2014). No entanto, tanto quanto sabemos, tem havido pouca ou nenhuma investigação sobre se estes efeitos se estendem a contextos de emergência ou de países de renda baixa ou média-baixa.

O estudo atual centra-se na avaliação experimental do impacto de uma abordagem de desenvolvimento profissional baseada em práticas nucleares ao nível do coach e das/os professoras/es, dado: (1) o papel central das/os formadoras/es no apoio a professoras/es; (2) a escassez de investigação sobre como apoiar um coaching eficaz; e (3) os desafios que as/os formadoras/es enfrentam na prestação de serviços de qualidade às/aos professoras/es, particularmente quando os serviços de coaching são escalados para o nível dos sistemas (Kraft et al., 2018).

Em primeiro lugar, a investigação irá testar o impacto causal de um sistema melhorado de coaching de desenvolvimento profissional de professoras/es baseado em práticas centrais contextualizadas e flexíveis em comparação com a condição habitual de negócio. Os resultados específicos incluem a satisfação e o conhecimento do conteúdo das/os formadoras/es, a observação da prática instrucional de professoras/es e as perceções de estudantes sobre a qualidade das/os professoras/es. Duas ferramentas de observação serão utilizadas no estudo para compreender o papel crítico dos processos de sala de aula: o Protocolo Validado para Observações de Ensino de Línguas (Grossman et al., 2013), e a ferramenta recém-desenvolvida pelo DOPS. A utilização de ambos os conjuntos de dados permitir-nos-á investigar as propriedades psicométricas da ferramenta do DOPS.

Serão recolhidos dados sobre a frequência das sessões de formação de formadoras/es, frequência das sessões de formação de professoras/es e utilização de atividades/estratégias baseadas em práticas nucleares para compreender a importância crítica da qualidade e quantidade da implementação, inclusive os seus potenciais efeitos relacionados aos impactos. Para além desta recolha de dados quantitativos, serão realizados grupos focais com formadoras/es e professoras/es para melhor compreender a experiência dos participantes com o novo sistema de coaching, com as suas possibilidades e limitações.

Limitações, desafios e/ou lições aprendidas

Um desafio tem sido a separação histórica dos mandatos no governo do Líbano. As formações de professoras/es em serviço são lideradas pelo Centro de Investigação e Desenvolvimento Educativo (CERD, na sigla em inglês). No entanto, o CERD não tem o mandato de apoiar o acompanhamento a professoras/es nas escolas; ou seja, no mandato de conselheiras/os do DOPS. Assim, as/os formadoras/es não estão frequentemente informadas/os sobre o conteúdo das formações e não têm acesso a recursos para reforçar os seus objetivos. Isto cria um considerável desalinhamento no sistema de desenvolvimento profissional das/os professoras/es.

Um segundo desafio tem sido a grande quantidade e os interesses concorrentes de múltiplas agências que trabalham com o MEHE. Na ausência de planeamento e coordenação no sector, professoras/es e os formadoras/es estão sobrecarregadas/os, com pouca clareza sobre as práticas prioritárias e lutam para encontrar tempo e espaço para as implementar com qualidade. Estas prioridades concorrentes reduziram a disponibilidade de formadoras/es e coordenadoras/es de disciplinas do DOPS para formações e *Workshops*, bem como o período de intervenção como um todo. Embora a pesquisa indique que as/os professoras/es necessitam de, aproximadamente, 50 horas de desenvolvimento profissional para adquirirem novas práticas (Yoon et al., 2007), as horas combinadas de formação, prática, e implementação apoiada provavelmente ficarão aquém desse limiar nesta intervenção.

Referências

- Cohen, Julie, Lorien Chambers Schuldt, Lindsay Brown and Pamela Grossman. 2016. "Leveraging observation tools for instructional improvement: Exploring variability in uptake of ambitious instructional practices." *Teachers College Record* 118 no. 11: 1-36.
- Education in Emergencies, Evidence for Action: 3EA. 2018. Classroom Observation Scores. Unpublished Raw data.
- Grossman, Pamela, Susanna Loeb, Julia Cohen, and James Wyckoff. 2013. "Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English language arts and teachers' value-added scores." *American Journal of Education* 119 no. 3: 445-470.
- Grossman, Pamela, Julie Cohen, Matthew Ronfeldt, and Lindsay Brown. 2014. "The Test Matters: The Relationship Between Classroom Observation Scores and Teacher Value Added on Multiple Types of Assessment." *Educational Researcher* 43, no. 6: 293–303.
- Kraft, Matthew A., David Blazar, and Dylan Hogan. 2018. "The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence." *Review of Educational Research* 88, no. 4: 547–88.
- McDonald, Morva, Elham Kazemi, and Sarah Schneider Kavanagh. 2013. "Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity." *Journal of Teacher Education* 64, no. 5: 378–86
- Wilson, Suzanne M. and Jennifer Berne. 1999. "Chapter 6 : Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development." *Review of Research in Education* 24, no. 1: 173–209.
- Yoon, Kwang Suk, Teresa Duncan, Silvia Wen-Yu Lee, Beth Scarloss and Kathy Shapley. 2007. Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007-No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.

2.8 Mudança de professoras/es para as comunidades remotas do Malawi: Uma abordagem baseada em dados para o destacamento de professoras/es

Organização	Banco Mundial
Autora	Salman Asim
Localização	Malawi
Perfil(s) das/os professoras/es	Professoras/es da comunidade de acolhimento
Tópicos(s)	Gestão de professoras/es

Descrição do desafio específico da crise

As variações extremas de pessoal entre as escolas em áreas urbanas e as de áreas remotas são comuns na África Subsariana. Isto deixa as escolas em áreas remotas, incluindo muitas que servem populações refugiadas e deslocadas, a enfrentarem graves e crônicas carências de professoras/es e outras/os profissionais da educação, um fator-chave para a crise de aprendizagem na África.

O Malawi é um exemplo extremo: O país gasta mais de 80% do seu orçamento da educação básica em salários de professoras/es, mas os seus 61.000 professoras/es da educação primária estão distribuídas/os de forma muito desigual entre escolas. Em um único distrito, a relação estudantes-professores pode variar de menos de 10 estudantes por professor/a a mais de 1.000 em casos extremos. As escolas remotas também têm tipicamente menos instalações e atende estudantes mais pobres, e estas lacunas em termos de pessoal exacerbam as desigualdades existentes no sistema.

A zona de Nathenje, perto da capital de Lilongwe, demonstra como as taxas estudante-professor podem variar enormemente mesmo em uma pequena área. Nsanjiko primária está situada em uma pequena aldeia, a 10 km de uma estrada de terra a partir da cidade de Nathenje. A aldeia tem um punhado de pequenas lojas, mas faltam eletricidade, água canalizada e instalações de saúde. Dois dos professores da escola vivem no local; as/os demais viajam para a escola a pé ou de bicicleta de Nathenje ou ao longo de uma estrada secundária a partir de Lilongwe.

A escola tem lutado com falta de pessoal desde 2013, quando quatro professoras foram autorizadas a transferir-se de Lilongwe para a escola depois de terem sido vítimas de crime enquanto andavam de bicicleta. A diretora concedeu autorização para que as quatro partissem na condição de serem substituídas, mas não foram disponibilizadas substituições. Desde então, chegaram novas/os professoras/es, mas outras/os partiram devido a questões matrimoniais ou médicas. A relação estudante-professor da escola é de 94, bem acima da média do Malawi, de 68. “O nosso ambiente nesta escola não satisfaz às exigências de algumas/ns professoras/es, particularmente das professoras”, diz o diretor da escola, Dickson Kachamba. “As/Os professoras/es chegam a Nathenje e veem as condições aqui, imediatamente começam a tentar transferir-se para as escolas do centro de negócios. Recentemente chegou um e esteve aqui apenas uma semana antes de transferir-se para uma escola próxima para estar perto da sua esposa.” Já na escola de Mwatibu, nos arredores da aldeia de Nathenje, a relação estudante-professor é de apenas 34.

Breve visão geral

Até recentemente, os dados sobre o paradeiro das/os professoras/es eram fragmentados e inconsistentes entre as agências governamentais. Como resultado, as políticas de atribuição de professoras/es têm sido amplas, maleáveis e aplicadas de forma inconsistente. Todas as escolas com relação es-

tudante-professor superior a 60 (três em cada quatro escolas) têm sido elegíveis para receber novo pessoal todos os anos, assim, professoras/es não são efetivamente direcionados para as escolas mais carenciadas. Um esquema de subsídio de subsídios, destinado a recompensar uma minoria de professoras/es que trabalham em escolas remotas, é recebido por mais de 80% dos professoras/es, o que o torna ineficaz como incentivo. Enquanto as escolas em áreas remotas lutam com a falta de professoras/es, as/os profissionais que têm necessidade legítima de trabalhar mais perto das áreas urbanas (por exemplo, pessoas que têm condições médicas que requerem tratamento regular) nem sempre conseguem obter transferências. Um professor transferiu-se de escolas três vezes para obter uma posição menos remota, antes de chegar a Nsanjiko há dez anos atrás. “Eu tenho asma. Quero estar perto do hospital”, diz ele. “As duas últimas vezes que fui transferido, apresentei um atestado médico. Eu disse que queria estar na cidade, mas eles disseram que em Nsanjiko há falta de pessoal, e se eu viesse para cá, talvez eles me pudessem ajudar dentro de alguns anos. Mas eu ainda aqui estou. Não sei por que estão a ignorar as minhas opiniões; outros partiram para a cidade depois de trabalharem aqui durante dois ou três anos, mas não eu.”

Trabalhando com funcionários a nível central e distrital, uma equipa do Banco Mundial desenvolveu a primeira base de dados atualizada, precisa e abrangente de todas/os as/os professoras/es das escolas primárias do Malawi e as suas atuais colocações escolares. Em seguida, identificaram e analisaram os fatores impulsionadores por detrás da variação das taxas estudante-professor. A análise confirmou que os aspetos do afastamento identificados pelas/os professoras/es como principais fontes de dificuldades em destacamentos remotos são altamente previsíveis da variação das taxas estudante-professor. Estes aspetos foram a distância da escola do centro comercial mais próximo (ou seja, uma aldeia ou povoado com empresas comerciais, mas não necessariamente o centro distrital); mas também a disponibilidade de instalações básicas na escola, como eletricidade e uma estrada acessível mesmo durante a estação chuvosa e a disponibilidade de instalações particulares no centro comercial, como banco, hospital ou clínica, água encanada e eletricidade. O facto de a relação estudante-professor variar de acordo com estes fatores forneceu provas de que as/os professoras/es são capazes de exercer uma influência considerável sobre as colocações, o que significa que a falta de pessoal é mais grave onde as/os professoras/es não querem ser colocadas/os.

Por meio de discussões de grupos focais e do mapeamento da rede de economia política, a equipa identificou os canais através dos quais as/os professoras/es exercem esta influência. Gestoras/es Distritais de Educação, Diretoras/es de escolas, chefes de aldeia e outras partes interessadas contribuíram para as discussões, ao desenvolver uma imagem de como as/os professoras/es exercem pressão através de canais formais e informais para evitar serem colocados em escolas remotas. As/Os funcionárias/os lutam para adotar uma linha firme face a esta pressão, particularmente quando professoras/es com conexões convencem uma figura política ou funcionário de alto nível a intervir em seu nome. “As pessoas querem que os seus amigos estejam em uma escola que sentem que não é remota”, disse um gestor distrital. “É preciso ser forte e estar preparado para criar inimigos.”

Ao utilizar estas descobertas, a equipa desenvolveu uma nova classificação de três níveis A-C de afastamento escolar, capturando não só a localização física, mas também as instalações das escolas e das áreas comerciais. Esta classificação oferece uma categorização simples e precisa que capta os fatores-chave que influenciam as/os professoras/es a exercer pressão ou a resistir à colocação nas escolas. Ao utilizar esta nova categorização, mais matizada, a equipa desenvolveu duas reformas políticas concebidas para reduzir rapidamente as disparidades no número de professoras/es sem quaisquer custos adicionais. Primeiro, o destacamento anual de 5.000 novas/os professoras/es está agora a ser direcionado para as escolas das Categorias A e B, consideradas as mais remotas. Este método deverá revelar-se muito mais eficaz do que a política anterior na atribuição de novas/os professoras/es às escolas mais carenciadas.

Em segundo lugar, estão em curso reformas do regime de subsídio para atingir o objetivo original de proporcionar um bónus significativo às/aos professoras/es que trabalham nas escolas mais remotas. O esquema melhorado proporcionará um subsídio mensal de \$35,00 (equivalente a cerca de um terço do salário médio de um/a professor/a), destinado aos 20% das/os professoras/es que trabalham nas

escolas mais remotas, com um montante reduzido para professoras/es das escolas moderadamente remotas. Espera-se que isto diminua a pressão de professoras/es para evitar colocações remotas, e para incentivá-las/os a permanecerem ou a mudarem-se para escolas com dificuldades. Espera-se que a nova política seja implementada em 2020.

Evidências e resultados

A nova categorização foi introduzida pela primeira vez em 2017 para orientar a colocação nas escolas de 4.570 novas/os professoras/es. Gestoras/es distritais foram instruídas/os para dar prioridade às escolas nas categorias “mais remotas” e “remotas” em relação às escolas na categoria “não remotas”. Uma série de *Workshops* em nível regional introduziu as/os funcionárias/os distritais à nova categorização e à fundamentação para a mudança. Muitas/os funcionárias/os distritais foram muito bem-sucedidas/os na atribuição de quase todas/os as/os suas/seus professoras/es a escolas remotas. Em nível nacional, 76% das/os novas/os professoras/es foram atribuídas/os a escolas que se encontravam nas categorias “remotas” ou “mais remotas”. 42% foram enviadas/os para escolas de categorias mais remotas, um passo importante no reequilíbrio da distribuição de professoras/es para as escolas com mais carências.

Uma melhor orientação das/os professoras/es está agora a tornar-se um aspeto central do sistema de gestão de professoras/es do Malawi. Em 2018, mais 7.000 novas/os professoras/es foram destacadas/os para as escolas. Quase metade (49%) destas/es professoras/es foram destacados para escolas com relação estudante-professor de mais de 100, uma enorme melhoria na capacidade do sistema de direcionar professoras/es para as escolas com mais necessidades.

Além disso, o diálogo em torno da elaboração de políticas baseadas em evidências no Malawi passou da dependência de “números simplistas” para um diálogo baseado em dados credíveis, detalhados e fiáveis. O Malawi está a pilotar uma recolha de dados de alta frequência, baseada em tabelas, sobre indicadores escolares chave, e a realizar um inquérito longitudinal em larga escala, representativo em nível nacional, a recolher uma vasta gama de dados sobre condições, práticas e resultados nas escolas primárias do Malawi. Estas novas formas de dados irão apoiar o governo na criação de quadros adicionais baseados em regras para a tomada de decisões, assim como equipar o governo para medir o impacto das reformas e projetos.

Limitações, desafios e lições aprendidas

Apesar do sucesso do esforço para melhorar as alocações iniciais de professoras/es nas escolas, a incorporação do segundo aspeto das reformas planeadas – melhores subsídios para as/os professoras/es alocadas/os em áreas remotas – revelou-se mais difícil do que o esperado. Para que a reforma planeada seja neutra em termos de receitas, é necessário retirar o subsídio das/os professoras/es que atualmente o recebem, apesar de se encontrarem em escolas não remotas. No entanto, isto tem-se revelado politicamente desagradável, o que gera atrasos na implementação das reformas planeadas. Atualmente, a equipa de trabalho está a investigar potenciais fontes de financiamento de parceiros de desenvolvimento para apoiar a introdução do regime de subsídio revisto como um subsídio adicional sem exigir a remoção do subsídio existente, de baixo valor, das/os atuais beneficiárias/os. Espera-se que isto seja resolvido, e que permita que o subsídio seja introduzido durante 2020.



Tailândia, 2009 © P Biro, IRC

3: Estudos de caso sobre liderança escolar

3.1 Professora sensível às questões de género lidera mudança transformadora para meninas muçulmanas Meo durante o fechamento das escolas na pandemia de COVID-19 na Índia

Organização	CARE Índia
Autora	Seema Rajput
Localização	Estado de Haryana, Índia
Perfil(s) das/os professoras/es	Professoras/es nacionais e líderes escolares
Tópicos(s)	Liderança escolar

Descrição do desafio específico da crise

O distrito de Nuh é considerado um dos distritos mais marginalizados de Haryana, Índia. Os indicadores de empoderamento de meninas e mulheres, como taxa de alfabetização e taxa de matrículas escolares, continuam a estar entre os mais baixos do país, com dados disponíveis que indicam uma taxa de alfabetização feminina de 36,6% (Directorate of Census Operations, 2011) e uma queda média da alfabetização de meninas muçulmanas de 39,62% (National University of Education Planning and Administration, 2016). A pandemia agravou ainda mais o estatuto da educação das meninas no distrito.

A pandemia não só afetou os rendimentos familiares e, portanto, sua capacidade de investir na educação das meninas, como também afetou negativamente o bem-estar socioemocional das adolescentes. Em Haryana, 70,2% das meninas relataram um aumento na responsabilidade pelas tarefas domésticas e 64% relataram um aumento da ansiedade ou estresse em si mesmas e nos seus pais (CARE India, 2020). Além disso, 7,8% das meninas temiam ser empurradas para o casamento precoce devido às dificuldades económicas da família (CARE India, 2020). Outro estudo do UNICEF (2021) salientou que 80% das crianças entre os 14 e 18 anos relataram níveis de aprendizagem mais baixos do que quando se encontravam fisicamente na escola.

A pandemia causou também o fechamento de escolas durante 13 dos últimos 16 meses em Haryana. Esse cenário reduziu as oportunidades de as meninas conhecerem os seus amigos e partilharem as suas dificuldades emocionais experimentadas durante a pandemia. Enquanto algumas geografias urbanas na Índia conseguiram aproveitar os meios digitais para colmatar a lacuna deixada pelo fechamento das escolas, as famílias de baixos rendimentos de Nuh tiveram poucas oportunidades para apoiar suas/seus filhas/os, particularmente as adolescentes.

Breve visão geral

O Governo da Índia identificou Nuh como o distrito “mais atrasado” da Índia. Nessa região vive uma população de mais de 90% de Meo-Muçulmanos (Kumar et al., 2017). Em 2018, a CARE concebeu um Grupo de Recursos Distritais (DRG, na sigla em inglês) constituído por 20 professoras/es locais para abordar o conjunto de problemas e aspirações das adolescentes desta comunidade. Uma abordagem sistemática foi utilizada pela CARE Índia para construir a capacidade do GDH sobre os conceitos de género, equidade e segurança e proteção das meninas. O GDH formou mais 600 professoras/es de 134 escolas de educação secundária em estratégias de promoção da igualdade de género nas suas salas de aula para, assim, mobilizar a comunidade para maior frequência e participação das meninas ao integrar exemplos positivos de meninas e mulheres nos planos de aulas; ao apresentá-las como tomadoras de decisões, ao sensibilizá-las para as implicações das normas sociais discriminatórias de género (como o casamento infantil/princípio e a gravidez na adolescência), e ao introduzir um currículo de competências para a vida das meninas.

Logo após o início da pandemia de COVID-19, quando todas as escolas foram fechadas sem certeza da data de reabertura, Kusum, um dos membros do DRG, desempenhou um papel crítico com o apoio das meninas de Balika Manch (clubes escolares de meninas) na consciencialização sobre a COVID-19 entre a comunidade. Kusum conceptualizou a ideia inovadora de Mohalla Pathshala (centro de aprendizagem comunitária, CLC, na sigla em inglês) em 50 aldeias perto da sua escola. Este modelo foi apreciado e posteriormente ampliado pelo escritório distrital de educação em todo o estado para garantir a continuação da aprendizagem, apesar do fechamento das escolas. Ele mobilizou jovens instruídas/os da comunidade e as/os treinou para gerirem eficazmente as CLC a seguir os protocolos de segurança da COVID. Para além da iniciativa de Mohalla Pathshala, Kusum tomou a iniciativa, juntamente com outros membros do DRG, de visitar todas as escolas do bairro para orientar as/os professoras/es escolares a implementar eficazmente os protocolos da COVID e assegurar o regresso de todas as crianças à escola através da mobilização da comunidade. Foi também oferecida orientação para ativar plataformas de liderança baseadas na escola para as crianças partilharem suas experiências umas com as outras e construir resiliência.

Kusum diz que “No passado, tive a oportunidade de frequentar formação sobre género pelo departamento de educação, mas não foram muito úteis. Os programas de formação reflexiva e experimental da CARE Índia ajudaram a alargar a minha visão em torno de questões de género e ajudaram no planeamento de atividades nas escolas e na comunidade para promover a educação das meninas. Deram asas às minhas ambições de trazer cada menina para a escola”. Inicialmente, a participação de meninas nas CLC foi um desafio, uma vez que elas estavam envolvidas em tarefas domésticas e agrícolas. A Kusum mobilizou os pais com o apoio dos SMC, ao realizar visitas de porta a porta, encorajando as famílias a enviar as meninas para os CLC. Isto levou a mais de 70% das meninas se inscreverem nos CLC.

Evidências e resultados

Dados qualitativos¹ sugerem que o modelo do Grupo de Recursos Distritais para a construção de liderança descentralizada em Haryana tem sido fundamental na abordagem de necessidades críticas que surgiram durante a pandemia de COVID-19. Mais notavelmente, Kusum Mallik, membro do DRG, ancorou colaborações com o gabinete distrital de educação para assegurar o estabelecimento de Mohalla Paathshalas (centros de aprendizagem comunitários)². Os relatórios dos meios de comunicação³ mostram que esta iniciativa, originalmente concebida por Kusum Mallik, atingiu 2.700 crianças de 50 aldeias, e mais tarde foi escalada para 5.000 estudantes (entre 6 e 18 anos) com mais de 70% de meninas através de 250 centros em 130 aldeias.

As CLCs foram implementadas por jovens educadas/os da comunidade com tutoria fornecida por professoras/es, que ajudaram a garantir a existência de protocolos de segurança adequados da COVID e que um espaço seguro foi fornecido por membros da comunidade. Por meio de ligações telefônicas, Kusum Malik e outros membros da DRG formaram mentores comunitários na manutenção dos protocolos de segurança da COVID e processos eficazes de ensino e aprendizagem para o contexto da COVID-19. A iniciativa de Kusum Mallik foi apreciada e apoiada por suas/seus estudantes da turma 12. Ela disse-nos: “Minhas e meus estudantes estavam motivados a ensinar crianças mais novas da sua comunidade. Vejo agora um ecossistema de apoio a ser desenvolvido a nível da comunidade através das/os estudantes.”

As evidências e o feedback das/os estudantes indicam que havia um alcance impressionante para as comunidades anteriormente mal atendidas pelos Mohalla Paathshaalas. A participação contínua nos centros de aprendizagem resultou em meninas ligadas à aprendizagem e em seu retorno à escola após a reabertura. De acordo com os registos escolares, 100% das meninas que frequentavam os

1 Documento de processo sobre o Grupo de Recursos Distritais, 2020, CARE Índia

2 <https://www.facebook.com/hdtv/videos/for-students-missing-online-classes-haryana-districts-community-classrooms/3407720479292109/>

3 <https://www.youtube.com/watch?v=PvjHT78KIQE>

centros de aprendizagem comunitários regressaram à escola após a reabertura. A sua participação em CLCs também ajudou a mitigar o casamento precoce e forçado. Dados emergentes sobre a frequência escolar desde a reabertura da escola no início de setembro de 2021 mostram, também, baixas taxas de abandono escolar nas escolas onde os membros dos grupos de recursos distritais estavam ativos na mobilização da comunidade.

Limitações, desafios e/ou lições aprendidas

Kusum relatou que a comunidade estava inicialmente hesitante na criação do CLC devido à propagação do vírus. Tais questões foram abordadas pela Kusum através de discussões e reuniões com as/os líderes comunitárias/os, e ao assegurar a existência de protocolos de segurança adequados. Ela também defendeu que os membros da comunidade e os pais considerassem as terríveis implicações da descontinuidade da aprendizagem na educação, no desenvolvimento e nos resultados em termos de bem-estar das crianças.

Para além dos desafios de aprendizagem abordados por Kusum e outros membros do DRG através de Mohalla Paathshalas, as questões de bem-estar socioemocional também foram proeminentes durante o fechamento das escolas. Por conseguinte, há uma necessidade emergente de as escolas seguirem um currículo estruturado que também aborde as necessidades de aprendizagem socioemocional (ASE) das crianças. Kusum Mallik está agora a liderar a discussão a nível distrital para trazer a ASE em foco a nível escolar.

Embora o programa da CARE para a construção de um quadro de mudança a nível distrital, sob a forma de DRG, tenha tido êxito em atender às necessidades de aprendizagem das crianças, o apoio institucional será crucial para manter este quadro de mudança motivado. É muito importante que estes tipos de DRGs sejam institucionalizados no sistema e empregados no planeamento e na implementação de soluções específicas de contexto para abordar o fosso entre géneros na educação.

Uma lição importante que surgiu dos esforços de Kusum foi que um forte senso de propriedade e responsabilidade nas/os professoras/es pode torná-las/os agentes de mudança. Kusum foi capaz de influenciar a comunidade, suas/seus colegas professoras/es e o departamento distrital de educação a darem prioridade à educação das crianças em tempos de pandemia

Referências

- Care India (2020) COVID-19: Status of Rural Children's Education and Well-being in India. National Survey Report. <https://www.careindia.org/wp-content/uploads/2020/09/CISSD-Rapid-Assessment-Impact-on-COVID-on-children-well-being-and-education-A-report.pdf>
- Kumar, D., Tyagi, V., Rastogi, R. (2017). Women's Educational Status and Its Impact in Nuh District of Haryana. *International Journal of Reviews and Research in Social Sciences*, 5(4), 236-239.
- National University of Education Planning and Administration (2016) *School Education in India. U-DISE 2015-16: Flash Statistics*. <http://www.dise.in/Downloads/Publications/Documents/U-DISE-SchoolEducationInIndia-2015-16.pdf>
- Directorate of Census Operations (2011) Haryana. *District Census Handbook: Mewat*. https://censusindia.gov.in/2011census/dchb/0619_PART_B_DCHB_MEWAT.pdf
- UNICEF (2021, September 9) Repeated school closures due to COVID-19 leading to learning loss and widening inequalities in South Asia [Press Release] <https://www.unicef.org/india/press-releases/repeated-school-closures-due-covid-19>
- UNESCO, UNICEF EAPRO, & UNICEF ROSA (2021) *Situation Analysis on the Effects of and Responses to COVID-19 on the Education Sector in Asia Regional Synthesis Report*. <https://www.unicef.org/rosa/media/16436/file/Regional%20Situation%20Analysis%20Report.pdf>

3.2 Aprender com líderes escolares em contextos de crise: Um estudo de caso do campo de refugiados de Kakuma e do assentamento Kalobeyei

Organização(ões)	Teachers College, Universidade de Columbia
Autoras/es	Emily Ervin, Jonathan Kwok, Danielle Falk e Dra. Mary Mendenhall
Localização	Campo de Refugiados Kakuma e Assentamento Kalobeyei, Quênia
Perfil(s) das/os professoras/es	Professoras/es refugiadas/os e nacionais
Tópicos(s)	Liderança escolar

Descrição do desafio específico da crise

As/Os líderes escolares, seguidas/os de professoras/es, são um fator crítico de sucesso das/os estudantes (Day et al., 2020; Sampat et al., 2021). Infelizmente, as/os líderes escolares (diretoras/es de escola, vice-diretoras/es e diretoras/es adjuntas/os) frequentemente não recebem formação profissional suficiente para cumprir as inúmeras funções e responsabilidades que lhes são pedidas (Mendenhall et al., 2021). Estes desafios são agravados em contextos afetados por crises, ao colocar um fardo adicional às/aos dirigentes escolares para navegar em situações profissionais desafiantes com poucos recursos, formação e apoio (Burns e Lawrie, 2015). Apesar do seu papel central, as/os dirigentes escolares continuam a ser uma população pouco estudada e subpriorizada em contextos afetados por crises.

O campo de refugiados de Kakuma e o assentamento de Kalobeyei, no noroeste do Quênia, acolhem atualmente cerca de 200.000 pessoas refugiadas e requerentes de asilo de mais de 20 países de origem (ACNUR, 2020). Crianças e jovens refugiadas/os frequentam 27 escolas primárias dirigidas por organizações não governamentais: Lutheran World Federation (LWF; campo de Kakuma) e Finn Church Aid (FCA; assentamento de Kalobeyei) em parceria com o ACNUR. Anteriormente, tanto as/os professoras/es de incentivo¹ quanto as/os professoras/es nacionais serviam como diretoras/es ou vice-diretoras/es em Kakuma e Kalobeyei. No entanto, a aplicação de uma política nacional que estipulava requisitos de trabalho para professoras/es-diretoras/es, inclusive o nível educacional avançado, resultou em quenianas/os substituindo todas/os as/os diretoras/es refugiadas/os em 2018. Assim, foram atribuídos cargos de diretoras/es a professoras/es de incentivo que anteriormente eram vice-diretoras/es para assegurar que a estrutura de liderança de cada escola se alinhasse com a política nacional. Além disso, uma política de “localização” no Quênia a estipular que as/os professoras/es-diretoras/es não permanecem nos seus postos por mais de cinco anos, levou a transferências de pessoal entre escolas numa base incerta. No seu conjunto, estas políticas resultaram em uma miríade de interrupções e mudanças para as/os líderes escolares que trabalham em Kakuma e Kalobeyei ao longo dos últimos anos.

¹ Como as pessoas refugiadas não conseguem obter uma autorização legal de trabalho e podem não possuir as qualificações necessárias ou reconhecidas para se juntarem ao quadro docente nacional, são excluídas dos postos remunerados e, em vez, disso é-lhes oferecido um incentivo de aproximadamente 8.000 KSH (aproximadamente \$70 USD) por parte das ONGs parceiras.

Breve visão geral

A equipa de investigação explorou os papéis e as responsabilidades das/os líderes escolares, os desafios e oportunidades que enfrentam, e o apoio necessário e desejado para realizar eficazmente os seus trabalhos. O nosso estudo qualitativo² baseia-se em dados de entrevista e discussão de grupos focais de 35 líderes escolares de incentivo e nacionais em Kakuma e Kalobeyei para investigar as suas experiências coletivas, a elucidar, ao mesmo tempo, a relação entre diretoras/es nacionais e diretoras/es adjuntas/os de incentivo. Uma vez que este estudo teve lugar durante a pandemia de COVID-19, realizámos 17 entrevistas telefónicas com um/a diretor/a ou diretor/a adjunto/a em cada escola, com critérios de amostragem propositados para refletir o género, nacionalidades e anos de ensino entre as/os participantes. É importante notar que as líderes escolares permanecem sub-representadas, compondo apenas 26% do quadro de liderança da escola.³ Todas/os as/os 54 líderes escolares foram convidadas/os a participar em quatro grupos focais virtuais facilitados através de WhatsApp, com base na sua localização e posição (ou seja, diretoras/es em Kakuma). A equipa proporcionou um pequeno incentivo financeiro a todas/os as/os participantes para compensar os custos de dados e eletricidade, ao mesmo tempo que enfatizou a participação voluntária. No total, 11 líderes escolares foram entrevistadas/os e participaram nas discussões dos grupos focais via WhatsApp, 6 apenas participaram em entrevistas, e 18 apenas participaram nas discussões dos grupos focais via WhatsApp.

Efetuámos a codificação iterativa das transcrições das entrevistas e dos dados dos grupos focais de forma independente, desagregada pelo papel de liderança da/o participante. Em seguida, identificámos temas-chave que surgiram em ambos os conjuntos de dados. Em nossa análise, identificámos quatro papéis e responsabilidades-chave das/os líderes escolares em Kakuma e Kalobeyei. O primeiro implica um papel de liderança que engloba o conteúdo académico e as responsabilidades do clima escolar, tais como ser um modelo, assegurar a implementação do currículo e presidir o comité disciplinar da escola. Em segundo lugar, um papel de gestão para coordenar as funções diárias da escola, como o programa de alimentação e atividades cocurriculares. Terceiro, uma função administrativa que supervisiona e implementa os dados escolares e a matrícula de estudantes, bem como servir como Secretário do Conselho de Administração da escola. Quarto, um papel de embaixador/a para estabelecer a ligação com uma miríade de intervenientes na ecologia escolar, inclusive professoras/es, pais, e parceiros como ONGs e agências da ONU. A COVID-19 acrescenta uma camada de complexidade aos papéis de liderança da escola, ao agravar as limitações existentes da prolongada crise em Kakuma e Kalobeyei, uma vez que as/os líderes escolares têm de assumir responsabilidades adicionais na distribuição de rádios para instrução em casa durante o encerramento das escolas, e materiais de saúde e higiene às/aos estudantes que podem ser insuficientes para satisfazer as necessidades de todos. Dada a amplitude destas funções, as/os líderes escolares expressaram frequentemente a sensação de estarem sobrecarregados e mal equipados para cumprir todas as suas responsabilidades.

Evidências e resultados

A análise preliminar dos dados elucidada quatro desafios que as/os líderes escolares enfrentam.

Primeiro, as escolas em Kakuma e Kalobeyei estão superlotadas e com poucos recursos. A falta de professoras/es e as infraestruturas limitadas levaram a grandes salas de aula, a desafiar o ensino de qualidade, a monitorização e a utilização equitativa dos recursos. Quatro das/os 8 vice-diretoras/es lutaram para desempenhar funções de gestão de dados e elaboração de relatórios com recursos tecnológicos e apoio insuficientes, o que torna difícil a elaboração de relatórios para as ONGs parceiras.

² Este estudo contribuiu para uma iniciativa mais vasta liderada pela Universidade de Fribourg e financiada pela Fundação Nacional Suíça para a Ciência. A equipa de investigação do Teachers College produzirá um estudo de caso sobre o Campo de Refugiados de Kakuma e o Assentamento Kalobeyei para o projeto Educational Leadership 2.0, um compêndio de estudos de caso de ensino através de uma plataforma virtual de aprendizagem. O nosso estudo irá: 1) criar um estudo de caso de ensino que destaque questões-chave para as/os líderes escolares; e 2) pilotar o estudo de caso de ensino com nossas/os participantes para avaliar a eficácia

³ Esta sub-representação deriva do facto de haver menos meninas a formarem-se na escola ou a prosseguirem a educação secundária e pós-secundária necessária para servirem como líderes escolares

Um vice-diretor insistiu que as escolas precisam de “mais pessoal, e o edifício, os recursos de aprendizagem e os recursos de ensino devem ser melhorados.” As/Os líderes escolares são frequentemente culpadas/os pelas deficiências de recursos limitados nas escolas, o que dificulta as suas relações com professoras/es e membros da comunidade.

Em segundo lugar, as/os líderes escolares enfrentam desafios no desenvolvimento de uma cultura escolar positiva. Oito das/os 17 participantes indicaram desafios relacionados com questões disciplinares, como o absentismo ou o mau comportamento, por vezes causados por diferenças culturais entre as/os estudantes. As/Os líderes escolares envolvem os pais e o Conselho de Administração para abordar a indisciplina. No entanto, seis diretoas/res exprimiram desafios na comunicação com as partes interessadas ao assinalar barreiras linguísticas e culturais que complicam a resolução de conflitos dentro da escola. Cinco líderes escolares também notaram desafios entre professoras/es nacionais e de incentivo. Um vice-diretor sentiu que “sendo um refugiado não se é educado, por isso [as/os quenianas/os] têm essa mentalidade de pensar que pessoas refugiadas talvez não sejam competentes para fazer o que um/a queniano/a é suposto/a fazer”, o que torna a colaboração difícil.

De forma esmagadora, tanto as/os diretoras/es quanto as/os vice-diretoras/es encontraram um propósito no seu papel de líderes escolares, com 12 dos 17 participantes a expressarem dedicação e paixão pelo seu trabalho. Apesar deste sentido vocacional, 3 diretoras/es e 5 vice-diretoras/es discutiram os desafios para se manterem motivadas/os nas suas posições, ao sentir a falta de respeito, autonomia ou reconhecimento pelo seu trabalho como o terceiro desafio. Mais especificamente, vice-diretoras/es descreveram pormenorizadamente a falta de incentivos financeiros, cargas de trabalho pesadas, apoio mínimo e oportunidades limitadas de progressão na carreira únicas ao seu estatuto de refugiada/o. Um vice-diretor refletiu que a discrepância na remuneração entre diretoras/es e vice-diretoras/es “não é motivadora... porque recebemos menos dinheiro em comparação com a pessoa que faz o mesmo trabalho.” Este sentimento suscitou tensões nas perceções das/os líderes escolares sobre o valor desequilibrado entre diretoras/es e vice-diretoras/es.

As/Os líderes escolares discutiram oportunidades limitadas para um desenvolvimento profissional abrangente e relevante, o quarto desafio. Seis diretoras/es e 4 vice-diretoras/es expressaram o desejo de se envolverem em oportunidades de formação relevantes para as suas inúmeras responsabilidades, bem como outras competências, como gestão do tempo, resolução de problemas e gestão de múltiplas responsabilidades simultaneamente.

Limitações, desafios e/ou lições aprendidas

Defendemos o aumento de oportunidades profissionais abrangentes para as/os líderes escolares desenvolverem competências e construir uma comunidade de prática com seus colegas. No meio do nosso processo de pesquisa, as/os próprias/os líderes escolares têm oferecido encorajamento e aconselhamento aos seus pares, mostrando a riqueza de conhecimento e apoio que podem oferecer uns aos outros quando se envolvem em oportunidades de desenvolvimento profissional. A formação de comunidades de prática representa a forma como a mentoria e a colaboração, desde o início da formação até às/aos professoras/es com longo tempo de serviço, podem reforçar a identidade profissional e a prática das/os líderes escolares. Estas comunidades de prática promovem a partilha de conhecimentos, encorajam o *brainstorming* colaborativo para enfrentar desafios e motivam líderes escolares com camaradagem e motivação em ambientes onde o apoio e os recursos externos são escassos. As organizações implementadoras devem considerar as/os líderes escolares como atores-chave nas intervenções, para além dos guardiões das escolas, assim como devem desenvolver estratégias para apoiar o sucesso das/os líderes escolares. Legisladores e os parceiros governamentais podem reforçar os sistemas de educação, ao recorrer a diversas experiências e conhecimentos das/os líderes escolares para a aprendizagem mútua em todo o quadro de liderança escolar nacional e de refugiados. As entidades doadoras devem alocar mais recursos à pesquisa e à prática em torno da liderança escolar para desenvolver uma base de evidências mais forte de como as/os líderes escolares apoiam a aprendizagem holística e o desenvolvimento em contextos afetados pela crise.

Referências

- Burns, M., & Lawrie, J. (2015). *Where it's needed most: Quality professional development for all teachers*. Inter-agency Network for Education in Emergencies. <https://inee.org/resources/where-its-needed-most-quality-professional-development-all-teachers>
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership*. Education Development Trust. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/research/successful-school-leadership-latest-2020-publicati>
- Mendenhall, M., Chopra, V., Falk, D., Henderson, C., & Cha, J. (2021). *Teacher professional development & play-based learning in East Africa: Strengthening research, policy, and practice in Ethiopia, Tanzania, and Uganda*. Teachers College, Columbia University. <https://inee.org/resources/teacher-professional-development-play-based-learning-east-africa-strengthening-research>
- Sampat, S., Nagler, N., & Prakash, P. (2021). Evidence review report: A review of empirical research on school leadership in the global South. Global School Leaders. <https://www.globalschoolleaders.org/resources>
- UNHCR. (2020, September 30). Kakuma & Kalobeyei population statistics by country of origin, sex and age group – As of 30th September 2020. Retrieved from <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/79453>

Link

- [Laboratório de Liderança Educativa Comparativa](#)



**Rede Interinstitucional
para a Educação em
Situações de Emergência**