

PROFESSORES/AS EM CONTEXTOS DE CRISE

Práticas promissoras em Gestão, Desenvolvimento Profissional e Bem-estar de Professores/as



Rede Interinstitucional
para a Educação em
Situações de Emergência



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



International
Task Force on Teachers
for Education 2030



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación

A Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE) é uma rede aberta e global de membros que trabalham conjuntamente em contextos humanitários e de desenvolvimento, para assegurar, a todas as pessoas, o direito a uma educação de qualidade, segura e relevante.

© Direitos de Autor 2019: INEE

Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE)

International Rescue Committee 122 East 42nd Street, 14th Floor New York, NY 10168

USA

www.inee.org

Créditos das fotos da capa, da esquerda para a direita: FHI360; VSO/NRC; JRS Myanmar.

Citação sugerida para os Estudos de Caso:

Autor(es).2019.»Título do Estudo de Caso».Em Professores/as em contextos de crise: Práticas promissoras no bem-estar de professores/as, na gestão de professores/as e no desenvolvimento profissional de professores/as, números das páginas.URL.

Este trabalho está licenciado sob a Licença Internacional Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0.Para visualizar uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.



presente documento foi produzido com o apoio financeiro da União Europeia.O conteúdo deste documento é da exclusiva responsabilidade da INEE e não pode, em caso algum, ser considerado como refletindo a posição da União Europeia.

Índice

Prefácio	7
Bem-estar do Professor	9
Como avaliar o bem-estar de professores/as estão bem? Desenvolvimento e avaliação das propriedades psicométricas de um questionário sobre o bem-estar de professores/as, usando uma amostra de professores/as de El Salvador Fernanda Soares, Nina Cunha e Paul Frisoli (FHI 360)	10
«Apoiar quem apoia» - professores/as refugiados e professores/as a viver em contexto de conflitos prolongado Camilla Lodi (Conselho Norueguês para os Refugiados)	13
Desenvolvimento das Competências de Professores/as para criar Salas de Aula preparadas para lidar com assuntos relacionados com Trauma e para Ensinar a reforçar a capacidade de Resiliência Psicológica utilizando Abordagens Cognitivo-comportamentais Heidi Kar, Miriam Pahn, Alejandra Bonifaz, e Nicole Wallace (Education Development Center)	18
“Desenvolvimento Social e emocional para Professores/as”: Um Programa Inovador para melhorar o bem-estar de Professores/as em El Salvador James Hahn (FHI 360)	22
Pelas suas próprias palavras: Bem-estar de professores/as no meio de deslocações e fragilidade no Uganda e no Sudão do Sul Danielle Falk, Daniel Shephard, e Mary Mendenhall (Teachers College, Columbia University)	27
Orientar - Observar - Refletir - Envolver (CORE, na sigla em inglês): Uma intervenção de bem-estar e apoio aos professores/as April Coetzee (War Child Holanda)	31
Professores/as refugiados: os desafios da gestão das expectativas profissionais com as experiências pessoais Elizabeth Adelman (Universidade de Harvard)	34
Gestão de Professores/as	38
Que políticas e estratégias de implementação existem para a gestão eficaz de professores/as em contextos de pessoas refugiadas na Etiópia? Stephanie Bengtsson e Helen West (UNESCO IIEP)	39

Uma abordagem sistêmica ao desenvolvimento de professores/as - o percurso da Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina (UNRWA, na sigla em inglês) Caroline Pontefract e Frosse Dabit (UNRWA)	43
Colmatar a Escassez de Professores/as no Estado de Kachin, afetado por conflitos, em Myanmar: Uma Abordagem de Formação Abrangente destinada a Professores/as da Comunidade Rosalyn Kayah (Serviço Jesuíta aos Refugiados)	46
Apresentado o Programa: Desenvolvimento profissional contínuo de professores/as para escala e integração no Líbano. Lindsay Brown (Global Ties)	52
Recolocar professores/as nas comunidades remotas do Malawi: uma abordagem orientada pelos dados para a distribuição de professores/as Salman Asim (Banco Mundial)	56
Desenvolvimento Profissional do Professor	59
Levantamento da Experiência e das Competências de Professores/as Sírios Deslocados no Líbano Hana Addam El Ghali e Anna Riggall (AUB e EDT)	60
Atender às Necessidades Acadêmicas e Socioemocionais das Crianças fora da escola na Nigéria Adane Miheretu (Comité Internacional de Resgate)	64
Desenvolvimento Profissional de Professores/as: Uma abordagem interinstitucional Casey Pearson (Volunteer Services Overseas e Conselho Norueguês de Refugiados)	68
Experiências de Professores/as no Projeto de Leitura do Paquistão – Modelo Tripartido de Desenvolvimento de Professores/as Shahida Maheen (Comité Internacional de Resgate)	73
Uma Abordagem Mista Co-elaborada para o Desenvolvimento Profissional de Professores/as em Contextos de Deslocação Massiva Elaine Chase, Eileen Kennedy, Diana Laurillard, Mai Abu Moghli, Tejendra Pherali, Maha Shuayb (University College London e Lebanese American University)	77
Refugee Educator Foundations of Practice: Apoio a Professores/as nos Países de Acolhimento e Contextos de Reassentamento para Responder às Necessidades dos Estudantes Refugiados Julie Kasper (Carey Institute for Global Good)	82
Tawasol: Um projeto-piloto que oferece desenvolvimento profissional alargado online aos professores/as sírios e egípcios no setor de ensino informal sírio no Egito Aya Sa'eed e Julie Kasper (Plan International Egypt e Carey Institute for Global Good)	87
Estudo de Caso da Jusoor: Uma Abordagem de Gestão Adaptativa à Formação de Novos Professores/as em Contextos de Crise Suha Tutunji (Jusoor)	91

A prova está na melhoria: Utilizar a melhoria contínua da qualidade para fomentar o envolvimento de professores/as no Líbano	
Adham El Outa e Autumn Brown (Comité Internacional de Resgate)	95
Essência da Aprendizagem: uma formação de 4 dias e mentoria contínua para educadores de crianças refugiadas Rohingya.	101
Andi Coombes e Oriana Ponta (American Institutes for Research)	
Modelos de Supervisão e de Orientação em Zonas de Conflito	
Alaa Zaza (Syria Education Programme / Manahel, Chemonics)	105
Preparar e incentivar professores/as nas Honduras para dar resposta à violência nas escolas e a outras crises	
Gustavo Payan (DAI Global)	110

AGRADECIMENTOS

Esta compilação de estudos de caso, que mostram em detalhe práticas promissoras de gestão de professores/as, desenvolvimento profissional e bem-estar de Professores/as, constitui um esforço verdadeiramente colaborativo. Inúmeras pessoas do meio académico e da sociedade civil dedicaram tempo e esforço consideráveis para selecionar, rever e preparar os estudos de caso presentes nesta publicação.

Em primeiro lugar, as e os membros do comité organizador da Mesa Redonda de Professores/as em Contextos de Crise, Kiruba Murugaiah, Paul Frisoli, April Coetzee, Danni Falk, Helena Sandberg, Amy Parker e, em particular, Mary Mendenhall e Charlotte Bergin, que contribuíram para a análise dos estudos de caso e foram essenciais para a visão desta compilação, bem como na estrutura de organização, que se foca na gestão, no desenvolvimento profissional e no bem-estar de Professores/as. Vidur Chopra, Marissa Wong e Jamie Bowen, da Teachers College, Columbia University, juntamente com Susan Hirsch-Ayari, ajudaram os autores e as autoras a preparar os seus esboços para publicação, e a editar os respetivos trabalhos finais. Jihae Cha, da Teachers College, foi fundamental na organização dos convites para a apresentação dos estudos de caso, comunicações, e na coordenação da submissão dos perfis de Professores/as. Alison Doyle, também da Teachers College, deu um apoio inestimável ao processo de revisão final, edição e formatação dos estudos de caso. Tudo isto foi possível graças à incrível liderança dos co-presidentes do comité do estudo de caso, Chris Henderson e Greg St. Arnold, que coordenaram as revisões, a seleção e a edição do estudo de caso e levaram as submissões finais até à publicação.

O apoio e a orientação das organizações parceiras da mesa redonda de Professores/as em Contextos de Crise também são grandemente valorizados. Gostaríamos de agradecer em particular às organizações INEE, UNESCO, Oxfam, Education International, USAID e à União Europeia.



PREFÁCIO

O movimento global pela qualidade e pela equidade da educação em contextos de crise requer uma atenção crescente e urgente sobre o bem-estar, a gestão e o desenvolvimento profissional de Professores/as. As evidências mostram que professores/as qualificados e com formação são o preditor mais forte a nível escolar da aprendizagem dos alunos e alunas¹, e há um reconhecimento crescente da relação entre o bem-estar de Professores/as e o desenvolvimento emocional e social dos alunos e alunas². Sem um esforço global conjunto, a qualidade da educação para os 65 milhões de estudantes, cuja escolaridade é interrompida pela crise todos os anos,³ ficará ainda mais comprometida.

Embora já existam muitas iniciativas e programas promissores focados em oferecer educação de qualidade em contextos de crise⁴, ainda existe uma base de evidências pouco desenvolvida para ajudar a orientar e a informar políticas e práticas contextualizadas. Como resultado, os novos e atuais programas geralmente enfrentam dificuldades ou são insuficientes quando se trata de fazer a transição de práticas promissoras para a concretização de uma mudança sistémica, contínua e verdadeiramente transformadora.⁵ Os professores/as continuam, portanto, a enfrentar numerosos desafios, incluindo políticas de gestão e recrutamento desiguais, obstáculos à certificação, falta de oportunidades sustentáveis e relevantes de desenvolvimento profissional e riscos não mitigados à sua própria segurança e bem-estar.⁶

É fundamental que o setor da Educação em situações de Emergência compartilhe e aprenda com políticas, práticas e abordagens de investigação promissoras para apoiar os professores/as em contextos de crise. Por este motivo, esta publicação coloca à disposição de entidades doadoras, de decisores/as políticos, de profissionais, de investigadores/as e de professores e professoras, bons exemplos de programas e práticas que influenciam de forma positiva a melhoria das condições de trabalho e da prática de ensino de professores e professoras.

1 Schwille, J., Dembélé, M., & Schubert, J. (2007). Perspetivas Globais sobre a Aprendizagem de Professores/as: Melhoria de Políticas e de Práticas. Instituto Internacional para o Planeamento da Educação (IIEP) UNESCO.

2 Falk, D., Varni, E., Finder, J., & Frisoli, P. (2019). Landscape review: O bem-estar de Professores/as em contextos de poucos recursos, de crise e afetados por conflitos. Education Equity Research Initiative: Washington, D.C.

3 Nicolai, S., Hine, S. e Wales, J. (2015). Educação em Situações de Emergência e de Crises Prolongadas: Para uma Abordagem Reforçada. Londres: Overseas Development Institute (ODI).

4 Consulte as Práticas promissoras do ACNUR Online: <https://www.promisingpractices.online/>

5 Mendenhall, M., Gomez, S., & Varni, E. (2018). Ensino em Contexto de Conflito e de Deslocação: Desafios Persistentes e Práticas Promissoras para Professores/as Refugiados, Deslocados/as Internamente e Nacionais. [Documento de referência para o Relatório de Acompanhamento sobre a Educação Global, de 2019].

6 Dolan, J., Golden, A., Ndaruhutse, S., Winthrop, R. (2012). Criação de sistemas salariais eficazes para professores/as em Estados frágeis e afetados por conflitos. Leitura: Brookings; Burns, M. & Lawrie, J. (2015). Onde faz mais falta: Desenvolvimento profissional de qualidade para todos os professores/as. Nova Iorque: INEE; Mendenhall, M. et al. (2015). Educação de qualidade para pessoas refugiadas no Quênia: pedagogia no contexto urbano de Nairobi e nos campos de refugiados de Kakuma. Journal on Education in Emergencies, 130-92, (1)1.

Os estudos de caso estão organizados em três áreas temáticas:

- **Gestão de professores/as** (ou seja, recrutamento, contratação, remuneração, supervisão e certificação de professores/as, etc.)
- **Desenvolvimento profissional de professores/as** (ou seja, modalidades de formação que incluem formação presencial, orientação, mentoria, formação à distância, e/ou aprendizagem online, etc. para abordagens antes de estar ao serviço ou em serviço; colaboração de professores/as; coordenação entre prestadores de serviços; colaboração com institutos nacionais de formação de professores/as) e
- **Bem-estar de professores/as** (ou seja, incluindo o bem-estar social, emocional, físico, intelectual, financeiro, cultural e espiritual; intervenções para apoiar o bem-estar de professores/as).

Apresentam sucintamente métodos de investigação promissores, de elaboração de políticas com base em evidências, e de abordagens inovadoras para a conceção e implementação de programas de diversos contextos regionais e de crise, bem como de diversas organizações e de perfis de professores/as. Por exemplo, um caso de El Salvador examina o desenvolvimento de ferramentas para medir o bem-estar de Professores/as em áreas de conflito (Soares, Cunha e Frisoli, FHI 360); um estudo de métodos mistos avalia o impacto de programas de desenvolvimento profissional sobre os programas de educação acelerada no nordeste da Nigéria (Miheretu, IRC); e um caso de Myanmar descreve um programa de ensino voluntário destinado a abordar a falta de professores/as e a falta de oportunidades de emprego no Estado de Kachin, afetado por conflitos (Kayah, JRS).

Vários estudos de caso que promovem a voz e os conhecimentos únicos de Professores/as contribuem para a construção do conhecimento e para uma conceção e implementação eficazes do programa. Outros estudos de caso incluem perfis de professores/as que conferem uma realidade pessoal e humana às crises nas quais os estudos de caso foram produzidos. Paralelamente a esta publicação, o recurso histórias de Professores/as em Contextos de Crise (TiCC, sigla em inglês) e a nossa Chamada para a Ação sobre TiCC também priorizam a partilha e a amplificação das vozes de Professores/as em contextos de crise. A partir destes recursos, torna-se claro que o poder transformador de Professores/as, enquanto responsáveis pela mudança nas suas salas de aula e nas suas comunidades, não pode continuar a ser ignorado, e que os professores/as devem ser incluídos em todas as etapas das políticas, programação e conceção de projetos de investigação, se quisermos alcançar melhorias duradouras no que diz respeito à qualidade e à equidade educativas.

Os estudos de caso retratam não só a complexidade e o ponto de interseção do trabalho de Professores/as em contextos de crise, mas também numa perspetiva comunitária, os autores/as transmitem as limitações e desafios que impedem a escala, a sustentabilidade e o impacto da respetiva investigação, política e programas. Esperamos que as evidências aqui reunidas, nestas três categorias de desenvolvimento profissional do/a professor/a, gestão de professores/as e bem-estar de Professores/as, se traduzam num maior compromisso por parte dos leitores e leitoras em defender e agir sobre as ações-chave, bem como em dedicar a devida atenção e recursos a estes e a outros programas que visam melhorar o apoio aos professores e professoras em contextos de crise.

Por fim, este é um documento dinâmico. Os temas e contextos incluídos nesta primeira versão são um resumo importante, mas limitado, do trabalho e das necessidades de Professores/as em contextos de crise. Durante os próximos meses, continuaremos a recolher, a rever e a apoiar investigadores/as e profissionais, para que estes desenvolvam estudos de caso de regiões sub-representadas. Assim, convidamo-lo/a a juntar-se aos autores e autoras que apresentaram estudos de caso até ao momento, e a contribuir para a construção contínua da base de evidências de TiCC sobre o bem-estar, o desenvolvimento profissional e a gestão de professores e professoras.

Agradecemos a cada um dos autores/as e aos nossos colegas que se ofereceram tão pronta e incansavelmente para tornar esta publicação uma realidade.

Chris Henderson e Gregory St. Arnold

Em nome do Comité dos Estudos de Caso de TiCC



BEM-ESTAR DE PROFESSORES/AS

Como avaliar o bem-estar de professores/as? Desenvolvimento e avaliação das propriedades psicométricas de um questionário sobre o bem-estar de professores/as usando uma amostra de professores/as de El Salvador

Organização	FHI360
Autoria	Fernanda Soares, Nina Cunha e Paul Frisoli
Local	El Salvador
Perfil do/a Professor/a	Professores/as locais a trabalhar em contextos inseguros
Tópico	Bem-estar de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

Para informar as políticas e para desenvolver a investigação sobre o bem-estar de Professores/as em contextos de baixos rendimentos e afetados por conflitos, precisamos de ferramentas métricas que sejam não só fidedignas, válidas, comparáveis e viáveis, mas também relevantes em termos contextuais. Para que os sistemas educativos, os distritos escolares e a liderança escolar apoiem adequadamente os professores/as, primeiro precisam de saber se os professores/as estão bem. Diversas ferramentas métricas do bem-estar de Professores/as, com sólidas propriedades psicométricas, foram concebidas e validadas em contextos desenvolvidos e em contextos mais estáveis, mas não sabemos se estas são adequadas para recolher informações sobre o bem-estar de Professores/as em contextos de baixos rendimentos e afetados por conflitos. Muitas vezes, os investigadores/as e profissionais usam ferramentas métricas desenvolvidas nos Estados Unidos, em Inglaterra, na Alemanha e nos Países Baixos com pouca adaptação, o que levanta questões sobre se o conteúdo da ferramenta ainda capta a ideia num contexto diferente.

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

BREVE RESUMO

Os elevados níveis atuais de violência, relacionada com gangues, em El Salvador têm um impacto direto na educação. Cerca de 65% das escolas são afetadas pela presença de gangues e 30% veem-se

confrontadas com ameaças, por parte de gangues, à segurança interna.(MINED, 2015) Numa Análise Rápida de Educação e de Riscos conduzida pela US-AID (2016), os professores/as disseram que experienciaram stress devido ao trabalho num ambiente de intimidação e sentem necessidade de ter apoio psicológico. O estudo revelou também que os professores/as se sentem assoberbados e pouco preparados para lidar com as necessidades emocionais dos alunos/as, que chegam à escola sobrecarregados por violência, ameaças, e dificuldades familiares. Os professores/as também relataram sentirem-se ameaçados/as e com medo de ensinar e disciplinar estudantes que são, ou estão relacionados com membros de gangues.

À luz das questões atuais, o FHI360 apoia o desenvolvimento de um questionário de medição do bem-estar de Professores/as, que ajudará a responder à pergunta de investigação e a uma maior compreensão dos níveis atuais de bem-estar de Professores/as em El Salvador. Para começar este processo, a equipa de investigação levou a cabo uma revisão da literatura, que resultou na identificação de quatro ideias-chave de bem-estar de Professores/as: regulação emocional, exaustão emocional, stress e autoeficácia na gestão da sala de aula. A equipa realizou depois um inventário das ferramentas métricas disponíveis e selecionou as seguintes escalas para constituir o questionário: Questionário de Regulação Emocional (Gross e John 2003); Subescala de exaustão emocional do inventário de Burnout de Maslach - inquérito aos/as educadores/as (Maslach, Jackson e Leiter 1997); Escala de Stress Percebido (Cohen et al.1983); e autoeficácia para a subescala de gestão da sala de aula da Ohio State Teacher Efficacy Scale (Tschannen- Moran e Woolfolk Hoy 2001).

O processo de adaptação do questionário consistiu em duas fases principais: tradução e entrevistas

cognitivas. Primeiro, as medidas selecionadas foram traduzidas do inglês para o espanhol, por um tradutor, seguindo as orientações da ITC para tradução e adaptação de testes (International Test Commission 2018). Dois tradutores suplementares verificaram a tradução, para garantir que os itens nas diferentes escalas mantinham um significado semelhante aos dos itens em língua Inglesa. A tradução é um passo crucial, dado que os itens devem ser linguisticamente bem traduzidos para se poder comparar respostas entre culturas (Beaton et al 2000) e para garantir que captam a ideia subjacente pretendida. Além de uma tradução de qualidade, os itens também devem ser adaptados culturalmente, para manter a validade do conteúdo em diferentes culturas (Beaton et al 2000).

Como parte do processo de adaptação, a equipa de investigação realizou entrevistas cognitivas a uma amostra de 25 professores/as locais de El Salvador. Através de entrevistas cognitivas, é possível verificar se “os entrevistados conseguem compreender as perguntas feitas, se as perguntas são compreendidas da mesma maneira por todos os entrevistados e se estes estão dispostos e são capazes de responder a estas perguntas” (Collings 2003, 229). As entrevistas cognitivas oferecem evidências adicionais da validade do conteúdo ao avaliarem se as pessoas entrevistadas entendem os itens da forma que é pretendida pela ferramenta original. O questionário foi adaptado com base nos resultados das entrevistas cognitivas.

Os dados foram recolhidos através de questionários de autoanálise em formato de papel, junto de uma amostra de 1653 professores/as do ensino básico e secundário local. Foi realizada uma análise exploratória de fatores para cada uma das 4 medidas selecionadas para o kit de ferramentas, com vista a determinar se as questões relacionadas com cada um dos conceitos apresentava o padrão esperado. Para investigar mais a fundo as propriedades psicométricas de cada conceito, calculámos a média, o desvio-padrão, os coeficientes de fiabilidade e a correlação total dos itens. Efetuámos também uma análise de validade concomitante.

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

A avaliação psicométrica completada neste estudo sugere que a versão espanhola das diferentes medidas que formam o questionário sobre bem-estar

tem um conteúdo sólido, e verifica-se a validade do conceito. A fiabilidade interna das diferentes escalas também é aceitável. Assim, o kit de ferramentas sobre bem-estar de professores/as pode ser usado para medir o bem-estar de professores e professoras em El Salvador. Sugere-se, como boa prática, que se conduzam traduções e validações adicionais, de modo a fornecer uma ferramenta mais eficaz para medir o bem-estar em diferentes culturas e examinar possíveis relações entre o bem-estar e a implementação de apoios adicionais aos professores/as (tanto antes da entrada ao serviço como durante o serviço).

As estatísticas descritivas deste estudo mostram que o bem-estar de Professores/as em El Salvador é, em geral, positivo. Os professores/as não experimentam níveis elevados de exaustão emocional no trabalho ou de stress geral percebido, e tendem a ter um elevado nível de confiança na sua capacidade de gerir comportamentos disruptivos na sala de aula. As estatísticas mostram que, embora os professores/as empreguem estratégias de reavaliação cognitiva, a repressão também é usada frequentemente. Isto é preocupante dado que a repressão tem sido associada a resultados de bem-estar mais baixos, como a depressão e o pessimismo (Barsade e Gibson 2007; Côté e Morgan 2002).

O instrumento também é promissor no que toca a auxiliar os diretores/as das escolas a medir o bem-estar de Professores/as no contexto salvadorenho. Os diretores/as poderão achar o instrumento útil para determinar o bem-estar de Professores/as, dado que se relaciona com a regulação emocional, o stress percebido, a exaustão emocional e a autoeficácia da gestão da sala de aula. Esta informação pode ser usada pelos diretores/as para elaborar intervenções, assim como para medir o sucesso das intervenções. Adicionalmente, o instrumento pode ser usado pelos/as profissionais como uma ferramenta de autoavaliação para destacar as áreas em que o apoio, os recursos adicionais e o desenvolvimento pessoal podem ocorrer. Assim, é recomendada a realização de estudos futuros sobre a utilização do questionário.

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E/OU LIÇÕES APRENDIDAS

Uma das principais limitações deste estudo é não ter validado o kit de ferramentas de medição do bem-estar de Professores/as para o propósito da avaliação

do programa. É preciso investigar mais para determinar se estas ferramentas são sensíveis a intervenções de curta duração do programa e se são capazes de detetar mudanças ao longo do tempo. Igualmente, a realização de uma Análise de Fatores Confirmatórios é altamente recomendada como o passo seguinte.

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>

“Apoiar quem Apoia” - Professores/as refugiados/as e professores/as a viver em contextos de conflito prolongado

Organização	Conselho Norueguês para os Refugiados (CNR)
Autoria	Camilla Lodi, Assessora Regional de Apoio Psicossocial e de Aprendizagem
Local	Social e Emocional
Perfil do/a Professor/a	Jordânia e Palestina
Tópico	Professores/as refugiados e professores/as da comunidade de acolhimento Bem-estar de Professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

Os principais desafios específicos no domínio das crises que o Conselho Norueguês para os Refugiados pretende abordar nas suas intervenções de “apoiar quem apoia”, no âmbito do seu Programa de Melhoria das Aprendizagens, são as necessidades de apoio psicossocial (AP) e aprendizagem social e emocional (ASE) das crianças afetadas por crises no Médio Oriente e Norte de África (MENA, na sigla em inglês), que estão, em grande medida, por colmatar pelos sistemas educativos existentes. Como resultado, existe a procura por um reforço adicional de competências de professores/as, tanto em contextos educativos formais como não formais, para dar resposta a estas necessidades:

- **Educação formal em escolas do Ministério da Educação /Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina (UNRWA):** Professores/as do ensino formal que têm um apoio profissional limitado no sistema formal e que se debatem com a sua própria sensação de bem-estar devido a crises prolongadas e ocupação forçada;
- **Programas de educação não formal em campos de pessoas refugiadas na Jordânia:** Pessoal residente em campos que foram devidamente formados pelos programas de aprendizagem social e emocional (ASE) e apoio psicossocial (AP) do CNR, mas que têm as suas próprias necessidades sociais, emocionais e de bem-estar que, frequentemente, estão por colmatar.

Em ambos os casos, os mecanismos “apoiar quem apoia” são necessários para assegurar o apoio adequado a estes/as educadores/as, tanto em termos do seu desenvolvimento profissional, como a nível do reforço de competências, resiliência e do seu próprio bem-estar, de modo a conseguirem, de forma eficaz, ir ao encontro das necessidades de AP das crianças

com quem trabalham.

BREVE RESUMO

O CNR tem respondido aos desafios acima mencionados ao longo dos últimos anos com o estabelecimento de componentes abrangentes de “apoiar quem apoia” para professores/as, no âmbito do seu Programa de Melhoria das Aprendizagens. Os componentes incluem quer oportunidades de desenvolvimento de competências, quer mecanismos para dar resposta ao bem-estar dos próprios cuidadores e cuidadoras. Estes componentes foram criados em resposta a:

1. Os resultados da avaliação externa do CNR ao Programa de Melhoria das Aprendizagens em 2016 (Shah 2016) que mostrou que o CNR não estava a cuidar adequadamente dos seus cuidadores/as (como os conselheiros/as, professores/as, pais/mães e formadores/as especialistas);
2. As sessões regulares de feedback, realizadas com o pessoal no âmbito de Revisões Após a Intervenção, através de um mecanismo de aconselhamento interno (explicado em pormenor mais adiante), para adaptar o apoio específico à prestação do serviço de AP, oferecido à equipa e pessoal das entidades parceiras, enquanto prestadores de serviço;

Assim, em 2017 e 2018, o CNR avançou com iniciativas piloto de “apoiar quem apoia” na Palestina e na Jordânia, em conjunto com oportunidades de desenvolvimento profissional para professores/as. O programa de educação não formal da Jordânia promoveu os seguintes componentes:

- O estabelecimento de uma Unidade de Monitorização e Apoio (UMA) que funciona como um departamento interno de aconselhamento para a equipa do Programa de Melhoria das Aprendizagens e do AP, composto por pessoal

residente no campo (pessoas refugiadas sírias). A equipa recebe formação em proteção infantil e em técnicas de AP, e tem como funções específicas a monitorização de problemas de proteção infantil e a identificação de crianças que precisam de AP adicional, o que inclui identificar se precisam de uma referenciação interna ou externa. A UMA também oferece aconselhamento técnico, workshops e reforço de competências a outro pessoal educativo que apliquem o Programa de Melhoria das Aprendizagens a crianças, para estarem mais capazes para lidar com a carga emocional.

- Sessões regulares de discussão e aprendizagem profissional com os professores/as enquanto oportunidade para estes desabafarem, colocarem questões e recuperarem depois de prestarem AP.
- Oportunidades regulares de reforço de competências em disciplinas específicas destinadas ao pessoal do Programa de Melhoria das Aprendizagens, com um acompanhamento consistente por parte do pessoal técnico.
- Oportunidades de desenvolvimento pessoal/profissional destinadas à equipa de profissionais, incluindo a possibilidade de se afastarem da participação nas intervenções de AP e do Programa de Melhoria das Aprendizagens se necessário, e oportunidades para assumirem mais funções de responsabilidade no âmbito do programa.

Na Palestina, estas iniciativas foram implementadas por entidades parceiras locais especializadas, nomeadamente o Centro de Aconselhamento Palestino e o Programa de Saúde Mental da Comunidade de Gaza. As entidades parceiras foram selecionadas com base na sua especialização local nesta área. Realizou-se uma série de reuniões com o CNR, para definir o objetivo da intervenção proposta, a estratégia e a metodologia. A intervenção focou-se nos seguintes componentes:

- Reforço de competências centradas na autoconsciência e em técnicas de regulação para lidar com o stress, incluindo exercícios de respiração e de relaxamento;
- Arteterapia expressiva incluindo escrita, teatro, dança, movimento, pintura e música;
- Jogos recreativos para melhorar o bem-estar e reduzir o stress em espaços ao ar livre;
- Disponibilização de uma linha telefónica de apoio na qual operadores/as qualificados podem

encaminhar pedidos de aconselhamento ou prestar serviços de aconselhamento por telefone, objetivando investigar a fundo os principais fatores de stress que afetam a vida pessoal e profissional de Professores/as;

- Fornecimento de materiais de AP como parte de um kit, em conjunto com o reforço de competências, para que o pessoal docente e não-docente possa implementar nas escolas atividades relacionadas com o AP.

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

A oferta de serviços baseados em AP a crianças a viver em campos, que consistem em orientá-las através de processos que visam lidar com sintomas de trauma e de angústia, incluindo a partilha de memórias horríveis da guerra, pode resultar numa sobrecarga emocional e numa sobrecarga sobre o bem-estar da equipa de profissionais. Do mesmo modo, viver em Gaza, sob ataques constantes, e na Cisjordânia, sujeito a violações do direito internacional humanitário, resulta numa vida com níveis de stress constantemente elevados. Os principais resultados da integração dos mecanismos do “apoiar quem apoia” no Programa de Melhoria das Aprendizagens incluem:

- O pessoal docente do Programa de Melhoria das Aprendizagens reportou de forma genérica, um aumento da sensação de resiliência e de bem-estar pessoal. Especificamente, 74% (N=113) dos que fizeram parte desta iniciativa na Cisjordânia reportaram que foi uma fonte de apoio e 86% perceberam melhor a importância da prática de abordagens de autocuidado nas suas vidas pessoais e profissionais. 64% (N=57) em Gaza mostraram uma melhoria evidente no que toca à sua capacidade de gerir o stress, e 84% das professoras reportaram uma melhoria no seu trabalho diário e na resolução de problemas da sua vida pessoal. Em geral, em Gaza, 76% reportaram uma melhoria dos resultados tangíveis do seu trabalho, na sequência de se terem tornado mais precisos e de estarem mais motivados (Shah 2016). Na Jordânia, foi reportado que os/as profissionais estavam a lidar melhor com o stress de viver em campos: “Comecei a aplicar o conteúdo do Programa de Melhoria das Aprendizagens ao meu dia-a-dia. Comecei a ficar mais calma e a minha raiva foi desaparecendo gradualmente. Agora sinto que

sou uma melhor professora e melhor pessoa. Tenho o conhecimento e as ferramentas para mudar a forma como estas crianças e eu vemos a vida. Os e as estudantes com quem trabalho dão-me continuamente motivação e encorajamento para lidar com os meus próprios problemas” (Shah 2017).

- As equipas de pessoas refugiadas residentes em campos na Jordânia cresceram profissionalmente, assumindo posições de gestão nos Centros de Aprendizagem do CNR. Encarregaram-nos do desenvolvimento de competências e desempenho de dez pessoas em cada unidade responsável pelo AP, pelo alcance e envolvimento da comunidade, pelo desenvolvimento do currículo e pelo controlo de qualidade.
- A prestação dos serviços do Programa de Melhoria das Aprendizagens a crianças que sofrem de trauma foi reforçado como resultado de ter melhorado as competências, as práticas, a experiência e a motivação: “Agora conseguimos compreender porque é que as crianças são tão desafiantes e agressivas, agora compreendemos o quanto sofrem e antes não estávamos a ter isto em consideração”. Na Jordânia, os dados sugerem que 80% dos e das estudantes do Programa de Melhoria das Aprendizagens reportaram não terem tido quaisquer pesadelos depois de completarem as sessões individuais deste Programa. Outros 19% reportaram terem tido apenas 1-2 pesadelos por semana (em comparação com uma média de 5 noites com pesadelos/semana no início). Uma minoria muito pequena das/os estudantes (menos de 1%) continuam a ter 3 ou mais pesadelos por semana. Os professores/as reportaram uma melhoria mais acentuada no bem-estar das crianças como consequência de terem mais competências e como resultado da melhoria do bem-estar dos próprios professores/as (Shah 2016).

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E/OU LIÇÕES APRENDIDAS

Jordânia

- O pessoal que reside nos campos têm os seus próprios traumas e angústias sociais e emocionais, havendo poucos serviços disponíveis nos campos.
- O pessoal do CNR residente nos campos (com um número limitado de exceções, aprovadas pelo Ministério do Interior) não está autorizado a sair

do campo. Isto limita as oportunidades para o intercâmbio profissional.

- A política de gestão de trabalho por dinheiro nos campos tem um sistema de rotação das equipas que tem sido um dos principais desafios do CNR no que diz respeito ao risco de perda de profissionais experientes. O CNR tem defendido a limitação da rotação apenas a certos cargos, excetuando os/as profissionais que estão envolvidos nas atividades de AP/na proteção da criança e educação e, que não devem ser consideradas neste sistema.
- As populações deslocadas nos campos foram um ótimo recurso na gestão da crise e durante esta fase pós-crise. As políticas de gestão dos campos devem encorajar a estratégia de envolvimento das populações deslocadas desde as fases iniciais de uma crise.

Palestina

- O conflito prolongado e a intensidade dos ataques em Gaza e a violação do Direito Internacional Humanitário na Cisjordânia aumentam os níveis de stress e de desespero, limitando a capacidade do pessoal docente e não docente de recuperar completamente.
- Com base no estudo-piloto realizado na Palestina, foi sugerido aumentar o número de atividades de reforço de competências/formação, de modo a aumentar o nível de apoio e o acompanhamento consistente e institucionalizar esta 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.

HIPERLIGAÇÕES

- End the Nightmares: <https://youtu.be/vnx6OARQeYs>

PERFIL DO/A PROFESSOR/A

História número um: Pessoal residente no campo de Zaatari

Sou da Síria, da cidade de Nawa, na província de Deraa. Trabalho há 6 anos com o CNR e, nos últimos 4 anos, tenho trabalhado na Unidade de Monitorização e Apoio. O CNR proporcionou-me muitas oportunidades de desenvolvimento profissional, o que me ajudou tanto profissional como pessoalmente na readaptação à vida no campo, assim como a enfrentar dificuldades. Apoiar crianças que estão traumatizadas fez-me sentir muito orgulhosa, tanto profissional como pessoalmente.

O desenvolvimento profissional foi muito útil, e não só do ponto de vista profissional. O ambiente do campo era novo para mim e não foi fácil. Aprendi a apoiar a comunidade, as crianças e os outros professores/as. Nos campos, as crianças são muito diferentes umas das outras e têm diferentes origens e condições. Quando começámos o Programa de Melhoria das Aprendizagens 3 (Combater Pesadelos e Perturbações do Sono), a maioria delas experienciavam os sintomas de profunda agitação e partilhavam memórias horríveis da guerra. Como parte do meu trabalho, eu também estava a apoiar os outros professores/as que trabalhavam no Centro de Aprendizagem. Ao lidar com crianças que são hiperativas, com tendência para se isolarem e incapazes de atingirem o seu potencial, os professores/as estão a lidar com diferentes desafios e necessidades que são sintomas de stress traumático e que nós tentamos abordar no âmbito das operações da Unidade de Monitorização e Apoio e através do uso de várias técnicas de relaxamento.

Eu gosto de dar assistência àqueles/as que precisam dela, mas, por vezes, é difícil porque estou ciente de que isto pode afetar o meu bem-estar emocional. Trabalhar e viver num campo não é fácil, o ambiente circundante não ajuda ao nosso bem-estar emocional e, por vezes, ao não conseguirmos dar o apoio adequado a todas as crianças que precisam dele, também ficamos afetados/as. É necessário um apoio contínuo com workshops e sessões de supervisão. Partilhar a nossa experiência com outras pessoas da UMA é essencial e ajuda-nos tanto profissional como emocionalmente.



Professora da UMA. Créditos da fotografia Thilo Remini

História número dois: Professora de uma escola formal de Gaza

S.M é uma professora de matemática que vive em Rafah, no Sul da Faixa de Gaza. Ela trabalha como professora há mais de dez anos, sustentando a sua família, incluindo o seu marido, que já não trabalha.

A casa de S.M. foi demolida durante a guerra de 2012 e a família fugiu para casa de um parente por um período superior a seis meses. Em 2015, o seu irmão mais velho morreu e ela passou a tomar conta dos 5 filhos dele. Durante a sua primeira gravidez, foi vítima de cancro, mas conseguiu sobreviver.

S.M. foi seleccionada pelo diretor da sua escola para participar no Programa de Melhoria das Aprendizagens “Apoiar quem Apoia” devido ao

facto de apresentar sinais de depressão e de stress, a par com o facto do seu desempenho no trabalho se ter deteriorado .Após ter participado do programa, S.M. relatou o seguinte: “A minha vida mudou completamente, agora sou feliz e sinto-me melhor porque utilizo as técnicas que aprendi, consigo livrar-me dos pensamentos negativos do passado e sinto que posso ajudar os outros, em especial a minha irmã, quando passa por momentos difíceis. “O diretor da escola de S.M. reconheceu a mudança, e recomendou a S.M que passasse as competências e técnicas aprendidas às e aos seus colegas e pares.



Fotos da História 2 de Gaza

Desenvolvimento das Competências de Professores/as para Criar Salas de Aula preparadas para lidar com assuntos relacionados com Traumas e para Ensinar a reforçar a capacidade de Resiliência Psicológica Utilizando Abordagens Cognitivo-Comportamentais

Organização	Education Development Center
Autoria	Heidi Kar, Miriam Pahm, Alejandra Bonifaz e Nicole Wallace Mindanau,
Local	Filipinas
Perfil do/a Professor/a	Professores/as da comunidade de acolhimento
Tópico	Desenvolvimento profissional de professores/as e bem-estar de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

Nos últimos anos, Mindanau, no sul das Filipinas, tem vivenciado um aumento dos conflitos e da instabilidade, agravados por condições económicas desafiantes, falta de confiança no governo e um conflito geopolítico alargado. O cerco de 2017 à cidade de Marawi, levado a cabo pelo grupo Maute, um afiliado do Estado Islâmico do Iraque e da Síria levou à deslocação de mais de 300.000 pessoas, antes dos militares das Filipinas retomarem o controlo da cidade.

No âmbito deste contexto, o projeto USAID Juventude pelo Desenvolvimento de Mindanau (MYDev, na sigla em inglês), tem em vista oferecer oportunidades a jovens vulneráveis que já não frequentam a escola, para terem um meio de sustento, para contribuírem para as suas comunidades, para desenvolverem resiliência face à violência e a atividades extremistas violentas e apoiarem assim a paz e a estabilidade na região. Em colaboração com um vasto leque de agências governamentais nacionais, regionais e locais, bem como com ONG locais, setores privados e organizações comunitárias, o projeto MYDev conseguiu envolver mais de 22.000 jovens em atividades de desenvolvimento de competências interpessoais e formação técnica, empregabilidade, liderança e desenvolvimento comunitário, reforçando as suas competências básicas de educação, capacidade de subsistência e competências de liderança e para a vida. O projeto MYDev trabalhou em coordenação próxima com ministérios do governo, instituições privadas de formação técnica e vocacional, empresas e ONG locais.

Os e as jovens sem acesso à escola estão expostos a altos níveis de violência familiar e da comunidade, além de se encontrarem sob elevado risco de serem recrutados por grupos extremistas

violentos. Particularmente, os/as educadores/as que trabalham com jovens que não têm acesso à escola podem beneficiar da aprendizagem de competências cognitivo-comportamentais básicas, baseadas em evidências, tanto para complementar as suas próprias capacidades de lidar com situações adversas, como para lhes permitir ajudar os/as jovens com quem trabalham a lidar com situações adversas e a desenvolver resiliência para o futuro.

Os/as educadores/as vivem e trabalham dentro da mesma difícil dinâmica comunitária e estão expostos à mesma violência e, como tal, também podem beneficiar da aprendizagem de competências positivas de sobrevivência e de resiliência para melhorar o seu próprio bem-estar mental. Os educadores/as que melhor consigam controlar as suas emoções e compreender como adotar padrões de pensamento mais flexíveis, serão capazes de controlar a sua raiva e de não atuar contra as/os estudantes de formas física nem emocionalmente violentas.

A nossa teoria da mudança é a de que os educadores e educadoras que são capazes de compreender as suas próprias necessidades de saúde mental e que tenham recebido formação em abordagens psicológicas baseadas em evidências que apoiam uma saúde mental positiva, podem ser educadores/as dessas mesmas competências junto dos/as jovens. Além disso, os educadores/as que receberam formação sobre como promover uma saúde mental positiva e competências para lidar com a situação, serão educadores/as mais eficientes e funcionais. Portanto, este projeto procurou ensinar competências de vida aos facilitadores/as e instrutores/as das instituições privadas de formação técnica e vocacional, e procurou também ensinar competências psicológicas fundamentais a professores/as em mobilidade, para apoiar quer a sua própria saúde mental e emocional,

quer a dos alunos e alunas.

BREVE RESUMO

Foi desenvolvido um programa de formação de formadores/as, para desenvolver as competências dos educadores/as em intervenções de saúde mental, com base em informações sobre o trauma e baseadas em evidências, incluindo atividades positivas de capacidades de reação e abordagens destinadas à construção de resiliência. Embora grande parte da comunidade internacional esteja focada em adaptar os manuais de tratamento psicológico ocidentais a contextos de conflito e pós-conflito, são muito poucos os que discutem a eficácia de indigenizar quer abordagens psicológicas fundamentais, baseadas em evidências, quer teorias de mudança nestes contextos (por exemplo, Wendt, Marecek & Goldman, 2014). Além disso, embora o principal foco resida em formar os trabalhadores/as leigos da comunidade em apoio psicossocial, os educadores/as têm um papel a desempenhar na construção da resiliência da juventude mundial, papel esse cujo potencial ainda não foi explorado. Embora o projeto se concentre nos educadores/as dos sistemas de educação fora da escola, as abordagens utilizadas são amplamente aplicáveis ao sistema de educação formal. O currículo baseia-se numa combinação de princípios da teoria cognitivo-comportamental e incorpora uma orientação da terapia de aceitação e compromisso.

A Teoria Cognitivo-comportamental pressupõe que os nossos pensamentos impulsionam as nossas respostas emocionais e que, por sua vez, determinam o nosso comportamento em todas as situações. Como tal, para que as mudanças de comportamento sejam sustentáveis, é necessário que mudemos a forma como pensamos sobre as situações. A Teoria Cognitivo-comportamental é a abordagem psicológica baseada em evidências mais bem investigada que tem demonstrado eficácia quer na prevenção da formação de perturbações psicológicas, quer no tratamento de perturbações psicológicas (Daneil, Cristea, & Hofmann, 2018). Aprender a mudar padrões de pensamento inflexíveis, rígidos e extremos é um aspeto fundamental na reabilitação de perpetradores violentos e no tratamento da perturbação de stress pós-traumático, da depressão e de perturbações de ansiedade. A Terapia de Aceitação e Compromisso é uma terapia específica de orientação da Teoria Cognitivo-comportamental,

que ajuda os seres humanos a aprender a diferenciar os aspetos das circunstâncias da sua vida que não podem controlar dos que podem. As pessoas e comunidades que passaram por elevados níveis de violência e de conflitos comunitários terão experiências que, apesar de serem difíceis, precisam de ser incorporadas nas suas histórias de vida e não evitadas. Tem sido demonstrado que esta aceitação das próprias experiências combinada com competências cognitivas e comportamentais saudáveis, adquiridas através de uma abordagem da Teoria Cognitivo-comportamental, leva ao restabelecimento do indivíduo e da comunidade (por exemplo, Ruiz, 2010).

Um exemplo de uma competência de capacidade de resposta baseada na Teoria Cognitivo-comportamental e aplicada sob a ótica da Terapia de Aceitação e Compromisso é ajudar um/a jovem a adotar a perspetiva de que, embora não seja justo que a sua casa tenha sido destruída no recente conflito, este pode escolher como reagir a esta realidade. Embora possa continuar a ter pensamentos repletos de raiva e focados na vingança, que podem levar à intensificação da raiva, a uma potencial retaliação ou à adesão a um grupo extremista, tem a opção de adotar uma perspetiva diferente. Pode optar por padrões de pensamento que se focam em encontrar formas de assumir papéis mais ativos para ajudar a tornar a sua comunidade mais segura ou na reconstrução da infraestrutura da sua comunidade.

Os princípios psicológicos baseados em evidências foram enquadrados na cultura filipina através de um teste exaustivo das atividades curriculares com os educadores/as e os e as jovens, incorporação do feedback a respeito das formas específicas como as e os jovens se referem a determinados sentimentos (por exemplo, esperança versus depressão) e as melhores maneiras de explicar conceitos, e de focar a atenção nas questões específicas que os e as jovens disseram ser de maior importância nas suas vidas.

Utilizando uma abordagem holística e baseada em evidências para apoiar a paz e a estabilidade em contextos de crise e de conflito, o programa foi implementado em quatro regiões no sul das Filipinas, algumas áreas urbanas e outras rurais. Os contextos extraescolares variaram desde uma tenda nos campos de evacuação a uma sala nos edifícios municipais (para aulas do sistema de aprendizagem alternativo),

a espaços de sala de aula mais tradicionais.

Este currículo específico para a formação de formadores em Construção de Resiliência intitula-se Módulo Fundamentos da Resiliência e foi desenvolvido para melhorar o conhecimento das próprias necessidades de saúde mental, assim como das vulnerabilidades e de novas competências psicológicas para apoiar o bem-estar. O currículo tem três objetivos principais. O primeiro objetivo é promover a consciencialização da ligação entre pensamentos, sentimentos e comportamentos, além da reflexão sobre a forma como o pensamento conduz o comportamento através das situações. Esta aprendizagem fundamental é facilitada por exercícios interativos e atividades de autorreflexão. O segundo objetivo do módulo foca-se em ajudar os professores/as e jovens a compreender o conceito de competências de como lidar com as situações. A partir do momento em que sabemos como nos sentimos (por exemplo, tristes, zangados, assustados, vingativos), podemos então fazer a ligação ao tipo de apoio e/ou competências de como lidar com as situações necessárias para refletir sobre as consequências das nossas ações. Depois de aprenderem a lidar com sentimentos negativos (incluindo aprender competências de como lidar com as situações, como o mindfulness e o relaxamento muscular progressivo), os professores/as aprendem a dar resposta a padrões de pensamento que não são saudáveis e aprendem a interromper os sinais de alerta que conduzem à agressão e à violência. Finalmente, é ensinado aos professores/as que, para receberem apoio das outras pessoas, é necessário saber como pedir o apoio de que se precisa.

Foram incluídos no programa as e os jovens sem acesso à escola que estavam matriculados no nosso programa de educação acelerada e não-tradicional, com idades entre 15 e 24 anos. Depois do workshop inicial da Formação de Formadores, os/as formadores/as principais passaram a dar formação a todos os professores/as incluídos no programa, em workshops de dois dias em todo o sul das Filipinas. Os/as formadores/as principais realizaram workshops presenciais e permaneceram disponíveis para esclarecer questões e para troca de opiniões enquanto os professores/as ministravam o currículo de 16 horas aos seus próprios alunos e alunas. Ao longo de seis meses, foram formados mais de 50 educadores e educadoras que, por sua

vez, formaram 5000 jovens.

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

Os dados de avaliação de impacto sugerem que a participação no módulo sobre resiliência destinado a jovens beneficiários/as melhorou a tomada de decisões, modificou as perspetivas sobre a aceitabilidade da violência, promoveu uma maior consideração das consequências das ações antes de reagir e melhorou a capacidade de gerir a raiva.

Foram realizadas discussões qualitativas em grupos focais com quatro grupos de jovens (n=41) e dois grupos de professores/as (n=16). As discussões dos grupos focais foram realizadas em inglês, com um tradutor filipino. As e os participantes incluíram, tanto quanto possível, uma jovem e um jovem de cada comunidade, além de um/a professor/a de cada comunidade em que o projeto decorreu. Tanto as/os jovens como os professores/as reportaram mudanças nos processos de pensamento e no comportamento, o que é indicativo de uma melhoria a nível da resiliência, de uma gestão de emoções saudável, e de melhores competências para lidar com problemas, incluindo questões como a depressão, ansiedade e raiva. Os resultados qualitativos demonstraram que as mudanças mais significativas para as e os estudantes foram observadas na capacidade de gerir melhor a sua raiva, na capacidade de tomar melhores decisões relativas às suas vidas graças às competências recentemente adquiridas de pesar os prós e contras das situações, na aquisição de novas competências de capacidade de lidar com as situações que ajudaram as/os jovens a manter a calma e a pensar em soluções para os problemas, em vez de se limitarem a reagir ao momento e, finalmente, numa nova consciência das suas vulnerabilidades, que ajudou muitas e muitos jovens a tomar decisões melhores para si próprias/os quando confrontados com tentadoras propostas para se juntarem a grupos extremistas, para se juntarem a amigos no consumo de drogas, etc. Quando indagada sobre o que aprendeu, uma jovem disse, “nós aprendemos a lidar {com} problemas da vida. Toda a gente enfrenta problemas na vida, por isso aprendemos a lidar com isso e aprendemos que cada pessoa tem uma maneira própria e diferente de lidar com eles. E também aprendi sobre como gerir a raiva”. Focando-se nas suas novas competências de gestão da raiva, outra participante explicou, {Antes da formação}

“Se eu estivesse zangada ou se sentisse raiva, limitava-me a descarregá-la em alguém. Usava simplesmente a violência e depois as palavras magoavam. Porém, depois {durante a formação} percebi que, enquanto pessoa, não devemos fazer isto... {Eu não devia manifestar violência}. Dei comigo a ler muito para me manter calma. Os resultados de dois grupos focais específicos de professores/as demonstraram que estes se sentiram confiantes e altamente motivados para implementar o currículo após uma formação única de professores/as sobre os conteúdos e materiais. Embora os professores/as estivessem ansiosos por receber formação adicional sobre o tema da saúde mental, manifestaram confiança e profunda compreensão dos conceitos-chave, e transmitiram confiança relativamente às e aos jovens terem beneficiado (e terem mudado o comportamento) na sequência da formação. Durante uma das discussões dos grupos focais de professores/as, uma das professoras demonstrou como incorporou as abordagens dos elementos-chave da Terapia de Aceitação e Compromisso no modo como reagia aos alunos/as, dizendo “nós {por vezes, } ficávamos chocados enquanto estávamos a facilitar o módulo porque também {estávamos} a aprender com os nossos participantes o {alcance} de todas as dificuldades e experiências por que passam... explicávamos-lhes que não são os únicos que passam por desafios na vida - tal como eu, sendo gay, passo por muitos desafios e partilho coisas com eles/as para que compreendam que não são os únicos {que experienciam desafios}.”

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E/OU LIÇÕES APRENDIDAS

Apesar da preocupação de que a metodologia (especialistas em saúde mental formam capacitadores/as que, por sua vez, dão formação aos professores/as sobre os materiais) possa não permitir uma transferência de conhecimento significativa às/aos jovens, as evidências sugerem o contrário. De facto, tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos apoiam este modelo como sendo o que pode produzir uma verdadeira mudança de comportamento e, em particular, uma resiliência e uma capacidade de lidar com as situações/ os problemas de forma melhorada perante emoções negativas. A formação inicial de capacitadores/as foi um longo processo de três dias, em que lhes foram dadas as bases dos elementos-chave da teoria cognitivo-comportamental, para ajudar a

contextualizar as atividades curriculares atuais e as aulas. Estes/as formadores/as passaram depois a formar os/as educadores/as das e dos jovens. Os grupos de discussão focais realizados com as e os jovens demonstraram que eles tinham adquirido um conhecimento significativo, e muitos reportaram mudanças no comportamento ao longo do tempo.

Curiosamente, a principal crítica ou lição aprendida foi que os professores/as consideraram que poderiam ter sido mais eficientes nas suas abordagens se tivessem tido uma formação mais individualizada sobre o material e se tivessem aprendido a aplicar as competências de saber lidar com as situações e as abordagens cognitivo-comportamentais a si próprios/as. De facto, os professores/as manifestaram uma avidez e ânsia por mais formação ajustada especificamente às suas próprias necessidades, como forma de melhorar a sua efetividade junto dos seus alunos e alunas.

Os/as educadores/as são a chave para levar a cabo intervenções globais de larga escala em saúde mental. Embora esteja fora do âmbito das suas funções e formação proporcionar tratamento psicológico orientado para perturbações específicas, são certamente capazes de ministrar lições baseadas em princípios psicológicos fundamentais e comprovados, que podem ajudar as e os jovens a aprender a lidar com as coisas de maneiras mais saudáveis e a pensar de forma diferente - ambos os quais 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.

“Desenvolvimento social e emocional para professores/as”: um programa inovador para melhorar o bem-estar de professores/as em El Salvador

Organização	FHI 360
Autoria	James Hahn, Gestor de Projetos Sênior
Local	El Salvador
Perfil do/a Professor/a	Professores/as da comunidade de acolhimento
Tópico	Desenvolvimento profissional de professores/as e bem-estar de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

Em El Salvador, os professores/as (e os/as alunos/as) enfrentam significativos desafios sociais e emocionais, incluindo ameaças de violência por parte de gangues e insegurança comunitária que têm impacto sobre o seu bem-estar psicossocial, que causam incerteza sobre o futuro e que aumentam os níveis de stress. Um estudo recente do Ministério da Saúde de El Salvador demonstrou como a prevalência de doenças crônicas entre professores/as está associada ao stress, e reportou a necessidade de identificar e de responder aos sinais físicos e psicológicos do stress antes que o dano seja irreversível (MINSAL, 2017). Os elevados níveis de stress acrescido têm impacto sobre as relações de Professores/as com alunos/as, os pais/mães e os/as colegas, o que, por sua vez, tem impacto no ensino e na aprendizagem.

Para assegurar que os e as estudantes recebem uma educação de qualidade neste cenário complexo, os professores/as em El Salvador têm de desenvolver competências sociais e emocionais que apoiem o seu bem-estar pessoal, assim como as necessidades sociais e emocionais dos seus alunos/as. Quando os professores/as aprendem a regular e a gerir as suas próprias emoções, são capazes de maximizar a sua eficiência na sala de aula (Jennings, 2015). Como parte do Programa de Reforço do Sistema Nacional de Educação, financiado pela Corporação do Desafio do Milénio, o FHI 360 está a reforçar as competências sociais e emocionais de Professores/as através de estratégias de aprendizagem social e emocional direcionadas e de práticas de mindfulness para reduzir os níveis de stress e aumentar a eficiência da gestão da sala de aula.

BREVE RESUMO

Em El Salvador, o Programa de “Desenvolvimento Social e Emocional para Professores/as” está a

ser implementado desde 2018-2019 no âmbito do Programa de Reforço do Sistema Nacional de Educação, financiado pela Corporação do Desafio do Milénio e implementado pelo FHI 360. As e os participantes do Programa de Desenvolvimento Social e Emocional para Professores/as incluem mais de 3000 professores/as do ensino básico e secundário, assim como diretores/as das escolas que também têm funções de ensino. Aproximadamente 65% de Professores/as são mulheres, cerca de 70% vivem e trabalham em meios rurais, e a maioria tem mais de 40 anos. Os dados de base recolhidos de Professores/as participantes mostraram que 32% de Professores/as experienciam níveis altos a moderados de stress percebido e que 38% tendem a reprimir as suas emoções, o que demonstrou resultar, em última análise, em níveis mais elevados de stress.

Os professores/as trabalham em 350 escolas que formam 45 agrupamentos escolares. Estes 45 agrupamentos escolares formam os grupos de tratamento do Reforço do Sistema Nacional de Educação e foram designados aleatoriamente para o grupo de tratamento por um avaliador externo contratado pela Corporação do Desafio do Milénio. Os professores/as recebem 120 horas de formação, incluindo 48 horas de workshops presenciais (seis workshops de 8 horas), 48 horas de atividades de aplicação pós-workshop (incluindo exercícios individuais, atividades em grupo, e aplicação em aula com os alunos/as) e 24 horas de atividades virtuais.

O Programa integra dois enquadramentos sociais e emocionais baseados em evidências para criar uma oportunidade de desenvolvimento profissional personalizada, adaptada às necessidades sociais e emocionais de Professores/as salvadorenhas. As Cinco Competências Essenciais da Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) formam a base do enquadramento teórico do Programa, uma vez que cada um dos seis módulos

se foca numa ou mais competências da CASEL: autoconhecimento, autogestão, consciência social, competências relacionais e tomada de decisões responsável. Os 40 Recursos de Desenvolvimento do Instituto Search, elaborados a partir do seu Enquadramento de Recursos de Desenvolvimento (1997), foram representados nas competências essenciais do CASEL e adaptados para pessoas adultas, tendo resultado em 40 competências concretas que os professores/as em El Salvador podem utilizar para os ajudar a desenvolver as cinco competências essenciais.

O conteúdo dos workshops presenciais e das atividades pós-workshop é elaborado a partir de múltiplas fontes baseadas em evidências, incluindo (1) atividades de mindfulness a partir do livro Mindfulness para Professores/as e atividades da organização colombiana RESPIRA, (2) materiais de apoio psicossocial da INEE e da War Child Holanda e (3) recursos de aprendizagem social e emocional do Comité Internacional de Resgate (IRC, na sigla em inglês) e da Save the Children. O programa desenvolve primeiramente as competências sociais e emocionais intrapessoais de Professores/as, antes de passar para as competências interpessoais e para estratégias para ter salas de aula positivas, de acordo com a sequência do workshop abaixo:

1. Bem-estar Social e Emocional: Uma introdução ao bem-estar social e emocional para professores/as
2. Mindfulness Intrapessoal: Desenvolver a tomada de consciência; identificar e gerir os nossos próprios pensamentos e emoções
3. Autocuidado: Dar prioridade às práticas de autocuidado, essenciais para o desenvolvimento integrado
4. Mindfulness Interpessoal: Promover a compaixão, a união e relações com significado
5. Experiências Sociais e Emocionais Positivas: Promover as experiências sociais e emocionais positivas para connosco e com os nossos alunos/as
6. Ambiente de Sala de Aula Positivo, Atencioso e Equilibrado: Compreender a importância de contribuir e criar uma abordagem equilibrada e atenta às outras pessoas, e cultivar e manter um clima de sala de aula positivo

Para adaptar e validar este conteúdo ao contexto de El Salvador, o Programa realizou os seguintes passos:

1. A primeira parte do processo de conceção

do workshop envolveu rever o CASEL e o enquadramento dos 40 Recursos de Desenvolvimento com a equipa da FHI 360 em El Salvador (inteiramente composta por cidadãos e cidadãos salvadoreños). A equipa reveriu a tradução em espanhol do enquadramento do CASEL e realizou um exercício para adaptar para pessoas adultas o Enquadramento dos 40 Recursos de Desenvolvimento, que foi posteriormente revisto e finalizado pelos/as especialistas em matéria social e emocional da FHI 360. De seguida, a equipa de El Salvador elaborou em conjunto a estrutura dos seis workshops com a equipa de especialistas em aprendizagem social e emocional. Os temas e estruturas dos workshops foram validados e aprovados pelo Ministério de Educação.

2. Para cada módulo, o processo de conceção desenvolveu-se nos seguintes passos: (1) desenvolvimento do esboço do módulo por parte dos especialistas em aprendizagem social e emocional da FHI 360, (2) módulos revistos pela equipa da FHI 360 em El Salvador,
3. (3) materiais dos módulos revistos e editados pelo Ministério da Educação, (4) formação de facilitadores/as nos conteúdos dos novos módulos, fornecendo recomendações para ajustes finais aos conteúdos e/ou implementação de estratégias.

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

O programa “Desenvolvimento social e emocional para Professores/as” de El Salvador ainda está a ser implementado. Até à data, foram concluídos cinco workshops, faltando completar até ao início de 2020 um workshop, uma visita de orientação à escola e a atividade final. O programa será avaliado através de um estudo com métodos mistos, utilizando tanto métodos quantitativos, quanto qualitativos.

A avaliação quantitativa envolve aplicar um inquérito a aproximadamente 1600 professores/as que participaram no programa de desenvolvimento social e emocional, e comparar os resultados com um grupo de controlo estabelecido como parte de uma avaliação externa aleatória pedida pela Corporação do Desafio do Milénio. Este avaliador externo selecionou aleatoriamente 147 agrupamentos escolares, o que resultou num grupo de tratamento de 45 agrupamentos e um grupo de controlo de 55 agrupamentos. Os restantes 47 agrupamentos não estão a participar no estudo.

O inquérito combina cinco escalas fiáveis e válidas existentes, usadas para medir as competências sociais e emocionais, que foram traduzidas e contextualizadas para El Salvador através de entrevistas cognitivas com professores/as de um estudo-piloto inicial. As entrevistas cognitivas são usadas para estudar como as pessoas processam mentalmente e respondem às questões do inquérito, e podem, assim, ajudar a assegurar que os inquéritos traduzidos têm o significado que se pretende (Lavrakas, 2008). Neste caso, conduzimos entrevistas cognitivas com uma amostra de 30 professores/as em El Salvador para esclarecer os ajustes à língua usados no inquérito, garantindo que as escalas adaptadas de outros contextos fariam sentido aos professores/as em El Salvador.

O inquérito será aplicado durante o sexto workshop e irá medir o impacto dos workshops sobre mindfulness, autoconhecimento, regulação de emoções, efeito positivo, efeito negativo, stress e burnout (ou esgotamento emocional de Professores/as).

A parte qualitativa da avaliação irá consistir em entrevistas individuais e grupos focais com os professores/as para recolher dados adicionais para complementar os dados quantitativos.

Embora ainda falte recolher dados finais, os resultados preliminares serão avaliados no início de novembro de 2019. A equipa do projeto em El Salvador reuniu testemunhos e evidências circunstanciais de professores/as que participaram nos workshops. Os professores/as relataram que aplicavam técnicas de mindfulness regularmente em casa e na escola para reduzir o stress e aumentar o seu bem-estar mental e físico. Eles também relataram que melhoraram as relações e interações com os/as colegas e alunos/as ao aplicarem as estratégias de escuta ativa e de comunicação positiva, entre outros.

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E/OU LIÇÕES APRENDIDAS

Um dos principais desafios na implementação deste programa foi a assiduidade de Professores/as. Esta série de workshops é uma de aproximadamente seis atividades de formação que exigiram aos professores/as que faltassem às aulas que iam dar. Como resultado, nem todos os 2700 professores/as participaram em todos os workshops de cariz social e emocional. Isto é problemático, uma vez que os

workshops são elaborados de forma a dependerem uns dos outros. Para dar resposta a este problema, as futuras adaptações e repetições deste programa poderiam incluir as seguintes adaptações (as vantagens e desvantagens são discutidas em cada opção):

1. Incluir menos formação presencial e mais atividades virtuais. Esta abordagem tem a vantagem de permitir aos professores/as perderem menos tempo das aulas que dão aos seus alunos/as e permitir que os professores/as aprendam ao seu próprio ritmo. A desvantagem de haver menos formação presencial é perder a oportunidade de aprender com um/a facilitador/a qualificado e não ter tantas interações com os colegas na aprendizagem.
2. Considerar horários de formação presencial que não obriguem os professores/as a faltarem às aulas (como ao sábado ou dias pré-estabelecidos a nível nacional para o desenvolvimento profissional). A vantagem aqui é que os professores/as perderiam menos aulas com os alunos/as, mas a desvantagem é que a assiduidade poderia diminuir nas sessões ao sábado. De facto, as sessões ao sábado poderiam interferir com o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional de Professores/as, o que poderá ser contraproducente para um programa de bem-estar para professores/as.
3. Procurar desenvolver módulos isolados que sejam menos dependentes dos outros módulos em termos de conteúdo. A vantagem desta abordagem é que os professores/as que percam uma sessão podem assistir a sessões adicionais sem se sentirem perdidos ou confusos. Além disso, os módulos isolados permitiriam uma adaptação mais flexível e/ou a reorganização de módulos para serem ajustados às necessidades dos programas de desenvolvimento profissional futuros. No entanto, a desvantagem de ter módulos isolados é (1) que eles podem ser muito difíceis de elaborar uma vez que muito do conteúdo sobre ASE está interligado, e (2) os professores/as podem ter uma experiência de Desenvolvimento Pessoal mais desarticulada (em vez de integrada) e podem não conseguir estabelecer relações entre os conteúdos.

Outro grande desafio tem sido monitorizar se os professores/as concluíram as atividades pós-workshop. O plano inicial era que todas e todos os professores/as documentassem as suas atividades pós-workshop nos guias de Professores/as, que têm

espaços para registrar as atividades de mindfulness, questões de reflexão para leituras, listas de presenças e questões para responder no âmbito dos trabalhos em grupo. No início de cada workshop presencial, os professores/as começam a sessão com a discussão das suas atividades pós-workshop, enquanto o/a facilitador/a circula pela sala para documentar quem completou o trabalho e quem não o fez (é pedido aos professores/as que tragam os guias de Professores/as anteriores para o novo workshop para mostrar o trabalho completo).

No entanto, houve dois desafios: (1) não houve professores/as suficientes a preencher as páginas de atividades pós-workshop no guia do professor e (2) os facilitadores/as não fizeram um trabalho consistente de documentação da conclusão das atividades pós-workshop, uma vez que tiveram dificuldade em arranjar tempo para confirmar com cada participante durante o workshop. Teria sido ideal digitalizar estas atividades pós-workshop para se conseguir monitorizar a conclusão com recurso à tecnologia. O Programa tomou a decisão de evitar as atividades online, uma vez que nem todas as escolas têm ligação à internet, mas, em retrospectiva, teria sido melhor desenvolver atividades online/digitais para a maioria dos e das participantes e desenvolver atividades alternativas em “papel” para aqueles/as que não tinham acesso à tecnologia.

PERFIL DO/A PROFESSOR/A

Martha Palomo é uma professora do ensino pré-escolar no município de Usulután em El Salvador, que participou nos workshops de Desenvolvimento social e emocional para Professores/as em El Salvador. A senhora Palomo afirmou que ao participar nos workshops aprendeu a controlar as suas emoções de forma mais consciente, começou a focar-se na relação entre o seu bem-estar físico e mental, e tornou-se mais tolerante em relação às pessoas com diferentes opiniões e perspetivas.

A senhora Palomo incluiu técnicas de mindfulness como as “três respirações”, “comer com consciência”, e “caminhar com consciência” na sua vida diária, de forma a relaxar e a reduzir o stress. Ao mesmo tempo, partilhou estas técnicas com os seus alunos e alunas e notou uma mudança positiva no ambiente da sua sala de aulas. No caso da senhora Palomo, a sua parte favorita de ser professora é passar tempo com os alunos/as e as suas famílias e saber que ela pode criar ambientes acolhedores que proporcionam um ensino e aprendizagem produtivos, em conjunto com o desenvolvimento de autoestima positiva nos seus alunos/as.

O maior desafio para a senhora Palomo é o ambiente de trabalho tóxico, maioritariamente devido a colegas que não se dão bem uns com os outros e que não estão abertos à mudança. Ela usou estratégias dos workshops de âmbito social e emocional para canalizar energia positiva no seu ensino e ajustou a sua mentalidade, e praticou técnicas de regulação emocional quando interagiu com os seus colegas professores/as.

HIPERLIGAÇÕES

- 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/>
Search Institute has identified 40 positive supports and strengths that young people need to succeed. Half of the assets focus on the relationships and opportunities they need in their families, schools, and communities (external assets). The remaining assets focus on the social-emotional strengths, values, and commitments that are nurtured within young people (internal assets).

Pelas suas próprias palavras: Bem-estar de professores/as no meio de deslocações e fragilidade no Uganda e no Sudão do Sul

Organização	Teachers College, Columbia University
Autoria	Danielle Falk, Daniel Shephard, Dr. Mary Mendenhall
Local	Assentamento de Palabek em Kitgum, Uganda; e Juba e Torit
Perfil do/a Professor/a	Professores/as deslocados/as internamente e comunitários no Sudão do Sul
Tópico	Bem-estar de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

Mais de 2,3 milhões de pessoas refugiadas do Sudão do Sul procuram asilo nos países vizinhos, incluindo o Uganda que, de momento, acolhe mais de 800 000 pessoas refugiadas oriundas do Sudão do Sul (ACNUR, 2019a). No Sudão do Sul, mais de 1,97 milhões de pessoas estão deslocadas internamente (ACNUR, 2019b). As e os jovens compõem um número desproporcional destas pessoas deslocadas, e muitas perderam anos de escolaridade (ACNUR, 2019b).

Num esforço para atender às necessidades educativas desta população, o Oxfam IBIS organizou um consórcio de entidades parceiras financiado pela UE chamado “Educação para a Vida” no Uganda e no Sudão do Sul. O projeto inclui múltiplas atividades desenvolvidas para apoiar o bem-estar e a resiliência dos alunos/as, professores/as e sistemas educativos. A nossa investigação foca-se no bem-estar de Professores/as e alunos/as e no modo como eles interagem uns com os outros e com os componentes do programa. Focamo-nos especificamente em duas atividades principais do projeto: educação acelerada (EA), que tem como objetivo apoiar os/as jovens cuja educação foi interrompida, e o desenvolvimento profissional da formação de professores/as, que ajuda a melhorar as competências de Professores/as. Há uma escassez de conhecimento sobre EA, desenvolvimento profissional da formação de professores/as e bem-estar em contextos de crise e deslocação; contudo, a investigação sugere o papel fundamental que a educação, e os professores/as em particular, têm no apoio ao sucesso e bem-estar dos alunos e alunas nestes contextos (Schwille, Dembélé & Schubert, 2011; Winthrop & Kirk, 2005). A nossa investigação tem como objetivo preencher estas lacunas, ao gerar evidências e conhecimento para o projeto e para o contexto mais amplo.

BREVE RESUMO

Tirando partido da Formação da INEE para Professores/as em Contextos de Crise (TiCC) para Professores/as do Ensino Básico, o Desenvolvimento Profissional da Formação de Professores/as é liderado pelo Instituto para o Ensino Superior Luigi Giusanni e por outras entidades parceiras que implementam a EA nos quatro locais do projeto: a AVSI Uganda no assentamento de Palabek, Uganda; a AVSI Sudão do Sul em Torit; a Oxfam Sudão do Sul em Juba; e a Iniciativa para o Desenvolvimento Comunitário em Kapoeta, no Sudão do Sul. Estas entidades parceiras do consórcio seguem as políticas e enquadramentos nacionais para a EA nos seus respetivos países. Olhando para lá do sucesso escolar, a equipa de investigação está a examinar formas através das quais os alunos/as e professores/as de EA contribuem para o bem-estar mútuo e como o bem-estar de Professores/as e alunos/as influencia e/ou é influenciado pela comunidade e pelas intervenções do consórcio. A equipa de investigação tem como objetivo preencher a proeminente lacuna sobre o conhecimento acerca do bem-estar de Professores/as e alunos/as, e sobre a EA em contextos de crise e de deslocação.

Este estudo de caso foca-se na investigação sobre o bem-estar de Professores/as. Muitos de Professores/as foram deslocados, quer em conflitos prévios na região, quer durante o atual conflito. No assentamento de Palabek, os professores/as são maioritariamente ugandeses, havendo alguns sul-sudaneses. Dada a natureza prolongada do conflito no seu país, os professores/as sul-sudaneses em Palabek frequentaram Faculdades de Formação de Professores/as no Uganda quando foram inicialmente deslocados para ali. Entretanto, um número de professores/as ugandeses em Palabek vêm do distrito ou áreas próximas no norte do Uganda, e cresceram deslocados ou afetados pelos conflitos armados locais. Em Juba e Torit, os professores/

as são sul-sudaneses. Muitos receberam formação em países vizinhos (por exemplo, Quênia, Uganda) quando deram consigo inicialmente deslocados, outras e outros são deslocados internos e foram previamente formados no Sudão do Sul, enquanto outros/as ainda não receberam nenhuma formação formal para professores/as antes de se terem tornado professores/as no Sudão do Sul.

O nosso estudo com métodos mistos irá decorrer durante quatro anos (2018-2021), com a mesma duração do projeto. Começámos a realizar investigação qualitativa (semiestruturada, entrevistas exaustivas e observações em sala de aula e nas escolas) em três locais do projeto: assentamento de Palabek, Uganda, e Juba e Torit, Sudão do Sul. O objetivo desta investigação inicial é compreender melhor as definições e experiências locais sobre o bem-estar de Professores/as e alunos/as. A equipa irá continuar a conduzir a investigação qualitativa ao longo do projeto, e no terceiro ou quarto ano do estudo irá desenvolver, dirigir e implementar um inquérito sobre o bem-estar.

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

Entre agosto de 2018 e agosto de 2019, a equipa de investigação completou uma revisão documental sobre o bem-estar de Professores/as, conduziu uma investigação exploratória para compreender melhor as definições locais sobre o bem-estar de Professores/as e conduziu a primeira ronda de investigação qualitativa aprofundada sobre os professores/as de EA. A partir da revisão documental, encontrámos na literatura a identificação de duas importantes áreas de bem-estar - sentimento e funcionamento - e quatro componentes centrais do bem-estar - ligação social, autoeficácia, resiliência, e stress e ansiedade.

A investigação exploratória corroborou muito do que descobrimos na revisão documental e adicionou detalhes específicos importantes em relação ao contexto. Nesta fase, realizámos 34 entrevistas e duas discussões em grupos focais (11 professores/as) no assentamento de Palabek, Torit e Juba. Além de apoiar os resultados da revisão documental, estas discussões revelaram fatores importantes que contribuem para o bem-estar de Professores/as, incluindo o acesso a necessidades básicas, desenvolvimento profissional de Professores/as e um sentimento de dever e obrigação para com a próxima

geração. Além disso, a importância do ambiente no bem-estar das pessoas destacou a relevância do modelo socio-ecológico de Bronfenbrenner (1979), que reconhece os ambientes interdependentes, as interações e relações que podem contribuir para o bem-estar.

A segunda ronda de investigação qualitativa em profundidade no assentamento de Palabek e Juba, que se basearam na primeira ronda, incluíram duas entrevistas com 29 professores/as de EA (total de entrevistas=58). A primeira entrevista focou-se nas experiências de Professores/as na escola, enquanto a segunda se focou na sua vida na comunidade. Os resultados selecionados e emergentes destas entrevistas sugerem o importante papel que a educação tem na relação entre professores/as e alunos/as na ajuda ou na inibição do bem-estar.

No que respeita ao papel da educação, os professores/as discutiram frequentemente a sua motivação para ensinar em termos do impacto a longo-prazo que isso terá no país através dos seus alunos/as. No Sudão do Sul, os professores/as falaram sobre como a educação pode ser a única via para a paz, e, desta forma, aqueles e aquelas que frequentaram a escola têm a responsabilidade de educar a geração vindoura. De acordo com o que disse um Professor em Juba, no Sudão do Sul, quando explicou o porquê de se ter tornado professor: “Para trazer estabilidade a este país, para estar em paz permanente -- ou para trazer a paz permanente -- há que ir para a escola. Se têm conhecimento, vão e ensinem.”

No que respeita à relação entre professores/as e alunos/as, os professores/as falaram sobre o orgulho que sentiram quando viram os seus alunos/as a terem sucesso na escola, bem como dos papéis adicionais que assumiram para garantir o sucesso dos seus alunos/as. No Uganda, uma professora partilhou a notícia de que uma das suas alunas regressou à escola após ter tido um bebé. A professora explicou, “este caso fez-me sentir muito orgulhosa, porque graças a ter falado com ela, ela decidiu permanecer na escola. E quando ela estava a fazer os exames, éramos nós que estávamos a tomar conta do bebé...eu própria... estava a tomar conta do bebé, dando-lhe tempo para... fazer os exames. “A professora continuou com um sorriso de orelha a orelha, revelando que esta aluna teve os melhores resultados da turma.

Por outro lado, as relações com os alunos/as podem ser também uma fonte de stress para os professores/as se eles se sentirem mal preparados para lidar com os desafios que os seus alunos/as enfrentam -- especialmente quando começam a ensinar num contexto de deslocação. A mesma professora afirmou, “se às vezes os meus alunos/as vêm para a escola e estão muito tristes, eu também me sinto stressada. Sinto que devo perceber qual é o problema que o(a) aluno(a) está a enfrentar... E quando pergunto e descubro o que é, isso deixa-me muito stressada. Porque eu assumo sempre os problemas deles como meus, [e] porque às vezes eu não consigo apoiá-los completamente.”

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E/OU LIÇÕES APRENDIDAS

Trabalhar com muitas entidades parceiras num consórcio entre vários países apresenta oportunidades entusiasmantes e desafios únicos. Um dos desafios tem sido a coordenação das atividades do projeto, algumas das quais foram adiadas. Estes atrasos podem ser atribuídos a diferentes fatores, tais como falta de clareza sobre quem é responsável por atividades específicas do projeto, ou o tempo necessário para garantir a aprovação da abordagem de Desenvolvimento Profissional de Formação de Professores/as pelo pessoal técnico do Ministério. Os custos adicionais de conduzir trabalho de campo (ou seja, custos de transporte, prémios de seguros) exigem que nós reduzamos o número de locais de investigação e do tempo no terreno. É de destacar também que isto, combinado com problemas de conectividade, exige que reduzamos a metodologia participativa inicialmente prevista, uma abordagem que achamos particularmente relevante adotar quando se está a levar a cabo investigação sobre experiências holísticas como o bem-estar (explicado em maior detalhe mais abaixo).

Aprendemos muitas lições a partir destes desafios e oportunidades, três dos quais gostaríamos de destacar: avaliação e investigação coordenadas num consórcio, aumento da natureza “participativa” da investigação e a contextualização do bem-estar. Primeiro, enquanto parceiros de investigação num grande consórcio, tem sido importante estruturar a investigação de forma independente da implementação e avaliação do projeto. A União Europeia anunciou a necessidade de investigação e apoiou este trabalho através da sua iniciativa

Building Resilience in Crises through Education. Ainda assim, a investigação não substitui a monitorização e a avaliação e, num consórcio grande, é importante coordenar as atividades de monitorização e avaliação entre os vários parceiros. É necessário financiar adequadamente tanto a investigação como a monitorização e a avaliação, e considerá-las complementares, mas distintas.

Em segundo lugar, à medida que os investigadores/as tentam pôr em primeiro plano as experiências dos/as participantes, o nosso trabalho confirmou a importância de aumentar o tempo com as pessoas participantes através de: mais trabalho de campo, múltiplas entrevistas e múltiplas visitas de campo ao longo do tempo. A comunicação constante pode ser difícil, dadas as restrições de trabalhar em contextos afetados por crises; no entanto, dar prioridade a mais pontos de contacto, em detrimento de uma cobertura mais alargada, torna mais provável o desenvolvimento das relações e dos conhecimentos profundos necessários para dar prioridade às perspetivas locais e envolver-se em mais abordagens participativas.

Por fim, os nossos resultados emergentes mostram o valor de investir tempo na compreensão do bem-estar de Professores/as na fase inicial da intervenção, particularmente porque o bem-estar será diferente nos vários contextos, populações e indivíduos. Embora a nossa investigação seja independente, partilhámos os resultados iniciais com o consórcio, de forma a apoiar o seu trabalho em curso. Recomendamos incorporar a recolha e análise de dados qualitativos sobre o bem-estar de Professores/as nos processos de avaliação de necessidades regulares, de forma a ajudar os projetos a fornecer apoio relevante e adequado aos professores/as 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."OperationalPortal:SouthSudan."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.

HIPERLIGAÇÕES

- <https://uganda.oxfam.org/latest/image-story/building-resilient-learners-teachers-and-education-systems-south-sudan-and-uganda>
- https://ec.europa.eu/europeaid/projects/resilient-learners-teachers-and-education-systems-south-sudan-and-uganda_en
- <https://www.tc.columbia.edu/international-and-transcultural-studies/international-and-comparativ-education/research-research-faculty-highlights/mary-mendenhall-understanding-teacher-and-student-well-being/>

Orientar - Observar - Refletir - Envolver (CORE, na sigla em inglês) para Professores/as: Uma intervenção para o bem-estar e apoio a professores/as

Organização	War Child Holanda
Autoria	April Coetzee, Consultora Sênior para a Educação
Local	Colômbia e Territórios Palestinos Ocupados
Perfil do/a Professor/a	Professores/as refugiados/as, professores/as deslocados internamente e professores/as das comunidades de acolhimento
Tópico	Bem-estar de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

Há poucas intervenções baseadas em evidências disponíveis para ajudar os professores/as a desenvolverem os complexos conjuntos de competências necessários para ultrapassarem as barreiras e as exigências multifacetadas que encontram nas suas vidas profissionais (Hardman et al, 2011). Aquelas que estão disponíveis tradicionalmente tratam os professores/as como uma função de produção: as contribuições são sobre formações em serviço, focadas em currículos específicos, e os resultados são sobre os ganhos na aprendizagem dos e das estudantes, dando-se pouca atenção na ajuda aos professores/as a pensarem sobre os seus papéis, expectativas e fatores de stress, que devem contrabalançar entre a relação com os alunos/as e a responsabilidade do sistema (Schwartz, Cappella, & Aber, 2019). A investigação demonstrou que o stress e o síndrome de burnout, particularmente prevalentes entre os professores/as menos experientes, acontece de uma forma que afeta a frequência e o desgaste de Professores/as, a qualidade pedagógica e do ensino em contexto de sala de aula, assim como os resultados dos alunos/as, com impactos em cascata nos sistemas educativos (Hoglund et al, 2015; McLean & Connor, 2015; Wolf et al, 2015).

A War Child Holanda está a investigar a eficácia de um programa de apoio holístico aos professores/as, que oferece apoio psicológico individualizado e estruturado, e apoio aos professores/as em tempo real, através de um modelo de orientação baseado na melhoria contínua da qualidade. Tendo como inspiração o modelo teórico da sala de aula pró-social de Jennings e Greenberg (2009), o objetivo da intervenção Orientar - Observar - Refletir - Envolver (CORE, na sigla em inglês) é ter um impacto positivo no ambiente da sala de aula, ao fornecer aos professores/as as competências e o conhecimento

para criar um ambiente de aprendizagem favorável, impactante e seguro.

BREVE RESUMO

A Colômbia assistiu a mais de cinco décadas de conflito armado, o que teve um impacto devastador no sistema educativo em alguns departamentos do país. O conflito levou a um colapso das normas sociais provocando um aumento das necessidades psicossociais das crianças, violência na sala de aula e falta de envolvimento entre professores/as e crianças. Na Faixa de Gaza, o conflito recorrente perturbou os serviços educativos e teve um impacto no bem-estar psicossocial das crianças e de Professores/as, levando a uma deterioração dos resultados de aprendizagem. As escolas em Gaza estão cronicamente sobrelotadas, resultando na dificuldade de concentração dos alunos e alunas nos seus estudos, assim como em níveis acrescidos de violência nas escolas. Em ambos os contextos, o projeto desenvolveu, ou irá desenvolver, trabalho em escolas do ensino formal com professores/as que tiveram alguma formação antes de lecionarem. Uma vez que o projeto tem uma abordagem que abrange toda a escola, os dados demográficos de Professores/as vão variar no que toca a anos de experiência, disciplina lecionada, idade, género e formação antes e após lecionarem. O modelo é desenvolvido para se trabalhar individualmente com os professores/as, tanto quanto possível, permitindo algumas adaptações de acordo com as necessidades individuais.

Através de um modelo de orientação que abrange toda a escola, em tempo real, e baseado na melhoria contínua da qualidade, a CORE irá apoiar os professores/as a desenvolverem competências em três áreas principais:

1. Competências sociais e emocionais de Professores/as: Desenvolver as competências de ASE de

Professores/as: Com base nas cinco competências CASEL fundamentais, os orientadores/as vão poder prestar mentoria individual aos professores/as, de forma a que estes desenvolvam competências sociais e emocionais pessoais que se relacionem diretamente com as competências que queiram desenvolver nas crianças.

2. Bem-estar de Professores/as: Baseado na terapia de aceitação e compromisso, utilizando uma abordagem de aceitação e mindfulness. Os orientadores/as apoiam a construção de conhecimento e competências para preparar os professores/as com as ferramentas necessárias para melhorarem o seu autocuidado, gerirem o seu stress, obterem regulação emocional e criarem um ambiente positivo na sala de aula.
3. Gestão positiva da sala de aula: Focada na gestão do comportamento e gestão principal da sala de aula e das competências de planeamento.

O desenvolvimento desta intervenção inclui:

1. Um estudo de investigação e conceção de programas de desenvolvimento profissional de Professores/as, que contribuiu para o desenvolvimento de uma teoria da mudança;
2. Um estudo qualitativo formativo na Colômbia com intervenientes-chave da educação, incluindo professores/as, órgãos de administração escolares e ministérios, para informar sobre o desenvolvimento da intervenção;
3. Uma validação de conceito com duração de quatro meses que avaliou a viabilidade, experiência do utilizador/a, aceitabilidade da CORE; e
4. Adaptação da metodologia de acordo com os resultados da validação de conceito.

Os próximos passos planeados no desenvolvimento da CORE incluem estabelecer uma agenda de investigação, culminando num estudo de eficácia. Isto irá focar-se, particularmente, no atual projeto-piloto sobre o processo relevante para o contexto em Gaza, em parceria com a Global TIES para a sua viabilidade e exequibilidade. Isto proporcionará uma oportunidade para ajustar a investigação e os protocolos de implementação do programa na preparação para a avaliação do impacto.

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

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

1. A nossa principal conclusão foca-se ao nível dos/as Professores/as, incluindo a melhoria da regulação de emoções, mindfulness e do seu bem-estar psicossocial; redução da sensação de burnout / angústia dos/as Professores/as; aumento da autoeficácia e do envolvimento de Professores/as; e aumento do conhecimento e competências de Professores/as na gestão e planeamento na sala de aula.
2. Uma conclusão secundária, ao nível dos alunos e alunas, é a de que esperamos que a capacidade melhorada de Professores/as em modelar diretamente as competências sociais e emocionais e melhorar a qualidade da interação na sala de aula leve a mudanças nas relações entre professores/as e alunos/as.
3. Ao nível da escola, uma vez que os orientadores/as da CORE vão trabalhar com todos os professores/as da escola, esperamos melhorias no ambiente escolar de forma geral e no apoio entre colegas.

Enquanto a validação de conceito mostrou que alguns elementos-chave da CORE eram, em geral, exequíveis, aceitáveis e relevantes para os professores e professoras, também identificou formas fundamentais de melhorar e adaptar a metodologia. Estes incluíam;

1. Melhorar a confiança e aceitação da CORE nas escolas:
 - a. Os orientadores/as passam uma semana na escola a apoiar os professores/as para além do seu papel enquanto orientadores/as.
 - b. Garantir que os professores/as compreendem todo o processo de intervenção desde o início.
 - c. Uma abordagem que envolva toda a escola garantindo que não há desconfiança ou medo relativamente ao porquê de um(a) professor(a) ter sido selecionado(a) para a intervenção.
1. Melhorar o conteúdo da metodologia:
 - a. A Formação inicial de orientadores/as não deve durar mais de três semanas, e deverá ter o foco nas competências de orientação e formação em bem-estar.
 - b. A restante formação em orientação será dividida no início de cada módulo.
 - c. Começar cada módulo com uma sessão de informação para toda a escola, para clarificar o objetivo do módulo e promover um fórum para a partilha entre professores/as.
 - d. Reduzir a quantidade de apoio em aula para

- um exercício identificado por ciclo, e aumentar as observações para duas sessões por ciclo.
- e. Reforçar o apoio à reflexão e ao mindfulness para professores/as durante o apoio individual.
- f. Dar exemplos de outras atividades para os professores/as usarem na prática.

O estudo irá destacar também conclusões chave que esclareceram a adaptação da metodologia, e discutir os seguintes dados que informaram o desenvolvimento da intervenção.

- Conclusões do estudo,
- Desenvolvimento da teoria da mudança CORE.
- Dados qualitativos e quantitativos da validação de conceito,
- Adaptação do workshop e alterações à metodologia.

Com poucas medidas baseadas em resultados validadas na educação, especialmente para o bem-estar e as competências sociais e emocionais de Professores/as, a continuação da investigação sobre CORE irá também discutir a identificação de medidas baseadas em resultados e o processo realizado para garantir que estas ferramentas são válidas e eficazes para medir os resultados supostos.

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E OULIÇÕES APRENDIDAS

O recente processo de investigação para a CORE tem períodos integrados de reflexão e adaptação antes do estudo de eficácia final. O processo produziu as seguintes aprendizagens e pontos de reflexão crítica que irão informar a investigação futura:

- Desafios e considerações da investigação ética em contextos afetados por crises - Iremos apresentar as aprendizagens decorrentes da CORE, não apenas nos estudos de eficácia, mas em toda a agenda de investigação da War Child Holanda, para garantir que o processo de investigação é ético e contextualizado.
- Processo de contextualização para uma intervenção generalizada - a CORE não foi desenvolvida para o contexto de um único país; estudos mais aprofundados irão descrever a aprendizagem a partir dos processos de contextualização para garantir a aceitação e relevância, especialmente no que toca aos temas do bem-estar e competências sociais e emocionais.
- Reflexões críticas centradas no aumento da

escala e na eficiência de custos - a investigação futura irá destacar algumas das ideias críticas que a War Child Holanda tem vindo a desenvolver sobre a questão da capacidade da CORE no que toca ao dimensionamento e à eficiência de custos.

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.

Professores/as refugiados/as: os desafios da gestão das expectativas profissionais com experiências pessoais

Organização	Universidade de Harvard
Autoria	Elizabeth Adelman, Professora no
Local	Líbano
Perfil do/a Professor/a	Professores/as refugiados/as
Tópico	Bem-estar de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

Em cenários de conflito e deslocação, o papel dos/as Professores/as é primordial para uma educação protetora e produtiva, a fim de evitar a continuidade de danos. Para além de fornecer conteúdos académicos, os professores/as devem garantir um ambiente de aprendizagem seguro, apoiar as necessidades emocionais das crianças, promover a coesão social e estabelecer as bases para a paz e a estabilidade. As expectativas que pesam sobre os professores/as de pessoas refugiadas são significativas. No entanto, em muitos contextos, os próprios professores/as que ensinam populações de pessoas refugiadas são, eles próprios e elas próprias, refugiados/as. Com frequência, estes educadores e educadoras passam pelas mesmas circunstâncias difíceis que os seus alunos e alunas enfrentam, incluindo stress económico, tensão emocional e incerteza contínua sobre o seu futuro.

Poucos estudos consideram a relação entre as experiências pessoais e profissionais dos educadores/as de pessoas refugiadas e como as tensões entre estas identidades podem influenciar o trabalho de Professores/as e o seu bem-estar. Esta investigação procura desenvolver uma compreensão mais profunda de como o ser professor/a influencia a experiência de ser refugiado/a e, por outro lado, como a experiência de ser refugiado/a influencia o papel de professor/a. Os resultados desta investigação sugerem a necessidade de repensar os tipos de apoio e formação oferecidos aos professores/as refugiados/as, a fim de garantir o sucesso dentro da sala de aula.

BREVE RESUMO

Esta investigação está a ser realizada no Líbano e centra-se em professores/as refugiados/as sírios que dão aulas a estudantes refugiados sírios em escolas não formais. O Líbano acolhe o maior número de

pessoas refugiadas per capita a nível mundial. Cerca de 1 milhão de pessoas sírias e 450 mil pessoas palestinianas vivem no Líbano, uma população equivalente a um quarto da população libanesa. O estatuto das pessoas refugiadas no Líbano é particularmente complexo, pois o governo do Líbano não é signatário da Convenção de 1951 relativa ao estatuto das pessoas refugiadas e não se considera um país de asilo. No Líbano, o ensino é considerado uma profissão “protegida”, ou seja, legalmente, apenas cidadãos e cidadãs libaneses têm permissão para lecionar em escolas credenciadas pelo Ministério da Educação e Ensino Superior. Os professores/as refugiados sírios que desejem continuar a trabalhar na sua profissão só podem exercer a atividade em escolas não reconhecidas pelo Ministério da Educação e Ensino Superior, mencionadas nesta investigação como escolas não formais.

Para esta análise foram realizadas entrevistas com 42 educadores/as refugiados/as em quatro escolas não formais e 116 observações em escolas e salas de aula. As escolas foram selecionadas com base na sua localização e estrutura educativa. Três escolas localizadas na zona rural de Vale de Beca, onde reside a maioria das pessoas refugiadas sírias no Líbano. Uma escola localizada na capital urbana de Beirute, que abriga o segundo maior número de pessoas refugiadas sírias. Estas escolas não formais seguiram o currículo libanês, usando livros didáticos libaneses, ensinaram as mesmas disciplinas fundamentais das escolas públicas libanesas e tinham um conjunto de metas académicas estruturadas, que os alunos e as alunas deveriam passar a cada ano. Estas escolas eram administradas por organizações não-governamentais sem afiliação religiosa ou sectária.

Todos os professores/as interessados em participar da investigação tiveram a oportunidade de participar, sempre que possível. Antes de entrevistar qualquer professor/a, observei-os a dar aulas pelo menos duas vezes. Durante as observações em sala

de aula, anotei o número de alunos/as na sala de aula, o ambiente físico e os materiais disponíveis, as atividades de aprendizagem, as rotinas da sala de aula e as interações entre alunos/as e professores/as que ocorreram durante a aula. O objetivo destas observações foi desenvolver um entendimento dos métodos pedagógicos do professor/a, das rotinas sociais e educacionais da sala de aula e observar como os alunos/as interagem entre si e com o professor/a. Referi com frequência momentos destas observações durante as entrevistas para ajudar a contextualizar perguntas e extrair reflexões fundamentadas de Professores/as. Muitas vezes, os professores/as pareciam sentir-se mais à vontade para falar comigo depois de eu ter passado algum tempo nas salas de aula, pois sabiam que eu tinha observado as complexidades do seu trabalho. Além disso, estas observações deram a oportunidade de interagir várias vezes de maneira mais informal. Realizei entrevistas semiestruturadas às e aos participantes, de aproximadamente uma hora de duração, focadas na compreensão de Professores/as sobre o seu papel enquanto educadores/as que apoiam estudantes refugiados/as e sobre a sua experiência como refugiados/as no Líbano. As entrevistas foram gravadas, transcritas e traduzidas, quando necessário. Escrevi memorandos detalhados após cada entrevista, observando os principais assuntos e padrões que surgiram em cada uma delas, além de quaisquer conclusões divergentes. A partir destes memorandos, desenvolvi um conjunto de códigos para analisar os dados. Para desenvolver estes códigos, também tirei conclusões de um estudo-piloto anterior e fui-me guiando pela literatura sobre a identidade do professor/a. O conjunto final de códigos usados para esta análise incluiu códigos como “percurso pessoal”, “identidade profissional” e “perspetiva a respeito do futuro”. Codifiquei as transcrições das entrevistas e as anotações de campo utilizando o software de análise de dados qualitativos Atlas.ti. Para garantir consistência interna da codificação, eu e um parceiro de investigação trabalhamos na codificação de forma simultânea. Caso as codificações apresentassem divergências, discutíamos estas discrepâncias e resolvíamos-las juntos. Usando os dados de observação da sala de aula, criei perfis escolares nos quais notei padrões relacionados com as interações aluno/a-professor/a, ambiente da sala de aula e abordagens pedagógicas comuns.

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

Esta análise mostra que os educadores/as de refugiados/as têm dificuldade em equilibrar as obrigações relacionadas com o ensino de refugiados/as com a realidade de viver como refugiados/as. Os educadores/as receberam com agrado a oportunidade de recuperar uma identidade profissional através do ensino. Viam-se a si próprios/as como pessoas que desempenham um papel importante na reconstrução da vida das suas e dos seus estudantes refugiados, apoiando-os na sua aprendizagem, crescimento e sonhos de um futuro melhor. Esta responsabilidade proporcionou uma sensação de propósito e de realização que os motivou a continuar no seu papel de educadores/as, independentemente dos desafios contínuos que enfrentavam nas salas de aula. Os professores/as também viram os seus esforços como uma maneira concreta de ajudar a sua própria comunidade e sentiram-se animados com a oportunidade de estender os cuidados e o apoio aos seus alunos e alunas.

No entanto, nas suas vidas pessoais, os educadores/as debatiam-se contra a perda de esperança, exaustão psicológica e altos níveis de stress. Os educadores/as sentiam-se impotentes no que toca a ultrapassar as barreiras sociais, económicas e políticas construídas à sua volta no Líbano. Como pessoas refugiadas, estes educadores e educadoras enfrentaram desafios consideráveis enquanto trabalhavam para restabelecer as suas próprias vidas, cuidar das suas próprias necessidades psicossociais e desenvolver a sua própria visão para o futuro. Estes desafios dificultaram ainda mais o trabalho de ensinar, especialmente quando o conflito se tornou prolongado e a estabilidade futura parecia fora do seu alcance.

Esta investigação sugere a necessidade de oferecer aos professores/as, que trabalham em ambientes afetados por conflitos, oportunidades dentro das suas escolas para criar uma comunidade com colegas professores/as a fim de mitigar o stress psicológico destes profissionais. Além disso, é necessário integrar mecanismos na estrutura escolar que permitam aos professores/as enfrentar de forma colaborativa os desafios complexos presentes nas suas salas de aula. Os professores/as também deveriam receber apoio psicológico e formação sobre a melhor forma

de ajudar a recuperação social e emocional dos seus alunos e alunas. Para finalizar, a estabilidade financeira foi uma fonte de stress compartilhada por todos os educadores/as de pessoas refugiadas. Garantir que os professores/as obtêm um salário que reflete os seus esforços e a realidade financeira da sua localização atual é um passo necessário para apoiar e legitimar o trabalho destes profissionais.

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E/OU LIÇÕES APRENDIDAS

Embora a investigação qualitativa permita uma compreensão mais profunda de um fenómeno em particular, como método de investigação, não é possível extrair generalizações abrangentes dos resultados. A investigação documentada neste estudo reflete a experiência de um grupo restrito de professores/as refugiados sírios que trabalham no Líbano. As suas reflexões estão diretamente relacionadas com as condições que enfrentam, e que podem ser bastante diferentes das condições em que trabalham os professores/as refugiados noutros países, ou mesmo noutros contextos no Líbano. Esta investigação deve ser vista apenas como um ponto de partida para documentar a relação entre experiências pessoais e profissionais de professoras/es refugiados. Expandir esta investigação num estudo longitudinal sobre as experiências de professoras/es refugiados sírios que trabalham noutros locais do Líbano poderia fornecer mais evidências sobre a complexidade do relacionamento pessoal e profissional, além de oferecer uma visão sobre como essas identidades mudam e se desenvolvem ao longo do tempo. A expansão deste trabalho para outros países e contextos também ajudaria a proporcionar uma maior compreensão dos diferentes tipos de apoio de que os professores/as refugiados precisam para assegurar o seu bem-estar profissional e pessoal. Embora a compreensão das experiências de qualquer professor/a refugiado/a forneça informações úteis, uma forma de estender esta investigação de forma mais específica seria considerar os professores/as refugiados sírios noutros locais do país de acolhimento. Por exemplo, de que forma é que os professores/as refugiados sírios na Turquia, na Jordânia ou na Alemanha dão sentido à experiência de ser refugiados/a e professor/a? Dados os diferentes contextos sociais e políticos, de que forma é que estes entendimentos divergem e convergem e o que estes nos podem dizer sobre os tipos de apoio de que os professores/as

precisam de forma mais abrangente e o que parece ser particularmente contextual?

PERFIL DO/A PROFESSOR/A

Sana formou-se em arte numa universidade da Síria. Lecionou na Síria de 2007 a 2013, até ser forçada a fugir para o Líbano para escapar à crescente violência. Começou logo a trabalhar numa escola não formal, onde dá aulas a alunas e alunos refugiados sírios do 2.º ao 4.º ano, de todas as disciplinas. Viver no Líbano tem sido muito difícil para a Sana, pois ela e o marido tiveram bastantes dificuldades em encontrar trabalho. Mesmo com emprego, o custo de vida no Líbano é alto. Sana também teve dificuldades em desenvolver laços com a comunidade libanesa em geral. No entanto, ela esforça-se para se lembrar a si mesma e aos seus alunos e alunas de que “existem bons e maus libaneses”, e de que não se deve julgar todos os indivíduos com base nalgumas experiências negativas.

Sana considera que teve muita sorte por ter encontrado emprego como professora no Líbano, pois ser educadora é um elemento central da sua identidade. “Desde pequena que sempre adorei ensinar. Sonhava ser professora como a minha mãe. “Para ela, voltar ao ensino foi um “momento que transformou a [sua] vida”, uma oportunidade que foi vital para que conseguisse lidar com a situação desafiante e devastadora de ser uma refugiada. Para a Sana, trabalhar numa escola não formal proporcionou-lhe um lugar a que pôde chamar casa, num país que, se lhe ofereceu acolhimento, foi muito pouco. Além de lhe dar um propósito, o seu trabalho mantém-na motivada, apesar de ser um papel esgotante e exigente.

HIPERLIGAÇÕES

Este estudo de caso baseia-se em investigações publicadas na Revista sobre Educação em situações de Emergência sob o título: When the personal becomes the professional: Exploring the lived experiences of Syrian refugee educators

As publicações nos blogues que poderão ser de interesse incluem:

- <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2016/02/10/inside-syrian-refugee-schools-teachers-struggle-to-create-conditions-for-learning/>
- <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2016/02/24/inside-syrian-refugee-schools-in-their-search-for-a-destination-teachers-face-difficult-choices/>

Sana também salienta as maneiras através das quais as suas competências pedagógicas expandiram como resultado do desenvolvimento profissional que obteve no Líbano. Na Síria, Sana dependia de técnicas de aprendizagem por repetição. Através de formações ministradas pela sua escola atual e por organizações como a Right to Play, Sana mudou completamente a sua abordagem pedagógica. Integrou mais atividades práticas nas aulas e usa materiais interativos em muitas das suas aulas. Ela encontrou maneiras de manter todas as crianças envolvidas no decorrer de uma atividade, sem que houvesse a necessidade de as chamar para responderem às perguntas. Sana sonha com o dia em que poderá regressar à Síria para que “eu possa aplicar a metodologia de ensino que aprendi” no Líbano ao ensino na Síria. Sana espera novas oportunidades para continuar a desenvolver o seu método pedagógico. Também gostaria de ter oportunidades para desenvolver outras competências que melhorariam a sua empregabilidade, incluindo aprender inglês e informática.

Apesar de sonhar regressar ao seu país, Sana admite que o futuro lhe parece muito incerto enquanto o conflito se prolongar na Síria. Não quer ficar no Líbano, pois permanecer lá significa continuar a confrontar-se com o desafio de “não saber o que [lhe] vai acontecer” a ela nem à sua comunidade de pessoas refugiadas. Sana está especialmente preocupada com o futuro dos seus filhos, que em breve sairão da escola não formal e entrarão no sistema de ensino público do Líbano, um sistema que ela considera ser de baixa qualidade. A falta de oportunidades educativas de qualidade disponíveis para a sua filha fez com que Sana pensasse seriamente em viajar para o estrangeiro. “Consegui o que almejava; agora tenho de pensar nos meus filhos.”



GESTÃO DE PROFESSORES/AS

Que políticas e estratégias de implementação existem para a gestão eficaz de professores/as em contextos de pessoas refugiadas na Etiópia?

Organização	Instituto Internacional para o Planeamento da Educação da UNESCO
Autoria	Stephanie Bengtsson e Helen West
Local	Etiópia: Benishangul-Gumuz, Gambella e Tigray
Perfil do/a Professor/a	Professores/as refugiados/as e da comunidade de acolhimento
Tópico	Gestão de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

A Etiópia acolhe uma das maiores populações de pessoas refugiadas em África. Sendo um dos primeiros países a adotar a Estrutura Global de Resposta a pessoas Refugiadas, a Etiópia é conhecida pela sua disponibilidade para acolher e proteger pessoas refugiadas, inclusive no setor educativo, no âmbito do qual o governo se comprometeu a melhorar o acesso para os refugiados e refugiadas.

Embora a Etiópia planeie expandir a sua política fora dos campos, a maioria das pessoas refugiadas continua a residir em campos administrados pela Agência para Assuntos de Refugiados e Repatriados (ARRA, na sigla em inglês). Esta Agência também é a principal responsável pela prestação de vários serviços essenciais dentro dos campos, incluindo a educação básica, tornando a Etiópia um cenário de investigação único, já que existem duas agências governamentais diferentes responsáveis pela educação básica: o Ministério da Educação para as escolas da comunidade de acolhimento e a ARRA para escolas de campos de pessoas refugiadas.

Os pontos fortes e fracos das formas de formação, recrutamento e retenção de professores/as, tanto do Ministério da Educação como da ARRA, no âmbito da integração de Professores/as enquanto funcionários dos seus respetivos sistemas, precisam de ser cuidadosamente analisados para apoiarem as políticas de gestão de professores/as que beneficiem as pessoas refugiadas e as comunidades de acolhimento em que vivem. Através de análises políticas aprofundadas, esta investigação visa derrubar esta fronteira entre quem acolhe e quem é refugiado/a, e elaborar orientações significativas, relevantes e práticas para o governo etíope e para outras partes interessadas importantes.

BREVE RESUMO

A maioria das crianças refugiadas passará toda a infância no exílio. Responder às suas necessidades educativas exigirá soluções políticas inovadoras que tenham os professores/as como foco central, não só porque os professores/as são, muitas vezes, o único recurso educativo disponível para os alunos e alunas durante a crise, mas também porque os próprios professores/as são, eles próprios/as, detentores de direitos como membros das comunidades afetadas. Para ajudar a avançar esta busca por soluções políticas inovadoras, o Instituto Internacional para o Planeamento da Educação da UNESCO (IIEP), juntamente com o Education Development Trust, lançou um projeto de investigação em vários países sobre políticas de gestão de professores/as em contextos de pessoas refugiadas, com um estudo-piloto na Etiópia apoiado pela UNICEF Etiópia.

Para os fins desta investigação, o principal objetivo de uma política eficaz de gestão de professores/as é desenvolver e manter um corpo docente próspero que promova o ensino e a aprendizagem de qualidade para todos e todas por meio de:

1. Oportunidades relevantes para o crescimento intra e interpessoal e profissional
2. Melhorias nas condições profissionais e de trabalho

A investigação utiliza uma abordagem iterativa, colaborativa e de métodos mistos para explorar o modo como as políticas de gestão de professores/as estão a ser desenvolvidas, comunicadas, interpretadas, mediadas, debatidas e implementadas a nível nacional, regional e local. As nossas entidades parceiras de investigação incluem os Serviços de Consultoria e investigação Internacional PRIN (uma empresa da Etiópia), a IPSOS Quénia, os alunos/as do mestrado da Escola de Políticas Públicas McCourt e dois consultores independentes. Durante todo o processo de investigação, a equipa de investigação

trabalhou em estreita colaboração com as principais partes interessadas da Etiópia, entre elas, a ARRA, o Ministério da Educação, o ACNUR e a 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 desenvolvida uma compreensão do cenário de políticas através de uma revisão da literatura, uma análise de documentos de políticas e dados SIGE e entrevistas semiestruturadas com as principais partes interessadas a nível federal. A Fase II envolve entrevistas com agências governamentais e internacionais a nível regional, e zona e woreda (distrito), entrevistas e discussões em grupos focais com professores/as em escolas de pessoas refugiadas e da comunidade de acolhimento, e um inquérito aos professores/as a partir de um conjunto de escolas em woredas de acolhimento de pessoas refugiadas. Durante a Fase III, consultámos as pessoas intervenientes e realizámos entrevistas de acompanhamento às e aos participantes da Fase I e II, para discutir e validar os resultados preliminares, realizámos entrevistas às e aos intervenientes-chave não entrevistados em rondas anteriores, e realizámos estudos de caso de um dia em escolas selecionadas em cada região.

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

Além de uma análise aprofundada das medidas de conteúdo político, este estudo gerou muitos dados qualitativos que recolhem uma série de perspetivas de intervenientes a respeito das políticas relacionadas com o estatuto, o bem-estar, o crescimento pessoal e profissional e as condições de trabalho de Professores/as. Foram recolhidos dados abrangentes através de um inquérito conduzido junto de 351 professores/as etíopes e professores/as refugiados, em escolas de pessoas refugiadas e em escolas da comunidade de acolhimento em woredas que acolheram pessoas refugiadas em Benishangul-Gumuz, Gambella e Tigray.

Os principais resultados que emergiram da análise de dados sugerem que, apesar de a Etiópia ter criado textos políticos promissores no que toca à gestão eficaz de professores/as em comunidades de acolhimento de pessoas refugiadas, continua a haver problemas com a comunicação, a interpretação e a implementação. Estes problemas têm a sua origem em relações subdesenvolvidas entre intervenientes,

particularmente a nível regional, e na falta de clareza em torno dos cargos e das responsabilidades.

Essas questões são compostas por variações contextuais significativas. Apesar de a economia de Tigray ser relativamente sólida, e as relações entre pessoas refugiadas da Eritreia e comunidades de acolhimento ser relativamente boa, Benishangul-Gumuz e Gambella são regiões emergentes que enfrentam limitações graves de recursos e as pessoas refugiadas do Sudão do Sul e do Sudão têm menos em comum com as comunidades de acolhimento.

As barreiras a oportunidades relevantes para o crescimento intra e interpessoal e profissional

Um grande desafio identificado foi como a falta de qualificações de ensino entre os professores/as refugiados significava que, independentemente de outras qualificações, não sabiam o básico da pedagogia, metodologias de ensino ou conhecimento sobre conteúdo pedagógico. Em resposta a isto, foi lançado um programa de atualização em duas regiões, financiado pelo fundo A Educação Não Pode Esperar. Este programa consiste numa formação de verão da Colleges of Teacher Education em quatro anos, após a qual os professores/as refugiados obtêm um diploma. Até agora, 350 refugiados/as completaram dois estudos de verão.

Emprego e condições profissionais desfavoráveis

No entanto, através da nossa investigação, tornou-se também evidente que permanecem desafios em torno da progressão e remuneração de Professores/as refugiados. Até à recente Proclamação para Refugiados, as pessoas refugiadas não podiam trabalhar legalmente na Etiópia, o que significa que recebiam um pequeno “incentivo” financiado pelo ACNUR em vez de um salário. Todas as pessoas refugiadas recebem o mesmo montante (menos de 20% do que recebem os seus colegas etíopes em escolas para pessoas refugiadas). Não existem oportunidades de progressão ou para receber mais – mesmo os vice-diretores/as refugiados das escolas ganham o mesmo que as outras professoras e professores refugiados. Associando isto ao exemplo mencionado de desenvolvimento profissional, significa que mesmo os professores/as refugiados que terminarão o curso dos Colleges of Teacher Education com um diploma não terão retorno com a promoção de cargo ou com um salário superior.

Também descobrimos que um fator relevante que afeta negativamente as condições de trabalho de Professores/as refugiados é a superlotação nas escolas de pessoas refugiadas e, como resultado, um elevado rácio de alunos/as para professor/a (RAP). Enquanto a maioria das escolas nas comunidades de acolhimento reportou um RAP de cerca de 40:1, dentro das normas padrão da Etiópia, o RAP nas escolas de pessoas refugiadas era extremamente elevado, de entre 80:1 a 120:1. Isto deve-se, em parte, ao facto de as escolas básicas de pessoas refugiadas admitirem alunos e alunas de qualquer idade e, em parte, também se deve à instabilidade da região como um todo, que resultou em fluxos de pessoas refugiadas. Numa escola visitada, havia mais de 6000 alunos/as com um diretor e um total de 69 professores/as; um RAP total de 89:1 e um RAP de professores/as nacionais qualificados para alunos/as de 280:1. O RAP elevado teve um efeito profundo na qualidade do ensino que os professores/as conseguiram providenciar, mas foi reportado que mesmo o registo das presenças levava até 15 minutos, numa aula de 40 minutos.

Implicações para o bem-estar e a motivação

Uma remuneração reduzida e condições de trabalho difíceis têm implicações na motivação; tanto para trabalhar como professor/a como para realizar estudos adicionais. Apesar da maioria de Professores/as refugiados ter citado um sentido de compromisso para com a comunidade como o motivo para ensinar, descobrimos que, em alguns casos, havia desafios no recrutamento de professores/as refugiados devido a toda a carga de trabalho que o ensino implicava. Com todos os outros trabalhos disponíveis para pessoas refugiadas nos campos a pagar o mesmo montante, mesmo as pessoas refugiadas qualificadas para ensinar no país de origem se mostraram, por vezes, relutantes em ensinar num campo, devido à preparação adicional que tal exige e do tempo de que precisavam para o efeito. Basicamente, poderiam fazer um trabalho “mais fácil” pelo mesmo dinheiro.

Historicamente, a criação e planeamento de políticas têm sido levadas a cabo separadamente para as pessoas refugiadas e comunidades de acolhimento, mas há um reconhecimento acrescido da importância de políticas em conjunto e planeamento que sejam responsivos ao contexto local. Nas palavras de um representante do ACNUR, “Temos de trabalhar em

conjunto para que tais disparidades possam ser evitadas, e isto só acontece quando temos dados que comprovam as disparidades” (Entrevista, março de 2019).

Os resultados da Etiópia serão publicados como um documento sobre políticas e estudo de caso aprofundado, incluindo um conjunto de recomendações práticas, que foram revistas com base nas contribuições da ARRA, do Ministério da Educação, do ACNUR e de outras partes interessadas. Ao manter a nossa abordagem dinâmica, partilhámos resultados preliminares com intervenientes-chave e estes vão contribuir para o desenvolvimento do novo Plano de Desenvolvimento do Setor da Educação na Etiópia.

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E LIÇÕES APRENDIDAS

No geral, uma abordagem dinâmica e colaborativa que envolveu múltiplas visitas de campo permitiu gerar dados muito úteis. No entanto, enfrentámos desafios que serão considerados à medida que a investigação continua:

1. A nossa investigação provou ser oportuna, começando mesmo quando a Etiópia começou a implementar a Estrutura Global de Resposta a pessoas Refugiadas e a reformular as políticas de gestão de professores/as. No entanto, a análise dos quadros e das redes de políticas enquanto estas políticas estão a ser desenvolvidas e revistas provou ser um desafio.
2. Apesar da Etiópia ser relativamente estável, surgiram problemas de segurança, o que significou que algumas escolas não puderam ser visitadas durante o nosso trabalho de campo.
3. Desenvolver orientações políticas que possam ser utilizadas por uma série de intervenientes é um desafio, mas é um desafio que tentámos mitigar solicitando feedback durante todo o processo.

HIPERLIGAÇÕES

- Teachers of refugees: A review of the literature: Este documento, realizado pelo IIEP em coautoria com a Education Development Trust, estabeleceu as bases do estudo. Foi descoberto que existem relativamente poucos dados disponíveis sobre a gestão de professores/as em contextos de pessoas refugiadas, além de dados estatísticos limitados que sugerem que há falta de professores/as

qualificados. A revisão também concluiu que existem poucos estudos sobre as perspectivas de Professores/as em relação a assuntos-chave das políticas.

- An article about the policy study's launch in Ethiopia da autoria de Stephanie Bengtsson, Especialista de Programa, IIEP-UNESCO.
- 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, um artigo da autoria de Stephanie Bengtsson, Katja Hinz, Ruth Naylor e Helen West, publicado na edição especial da NORRAG: Recolha de dados e criação de evidências para apoiar a educação em situações de emergência

Uma abordagem sistêmica ao desenvolvimento de professores/as - o percurso da Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados (UNRWA, na sigla em inglês)

Organização	Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina (UNRWA)
Autoria	Dra. Caroline Pontefract, Diretora de Educação e Frosse Dabit, Especialista Sênior de Programas de Educação
Local	Gaza, Jordânia, Líbano, Síria e Cisjordânia
Perfil do/a Professor/a	Professores/as refugiados/as
Tópico	Gestão de professores/as, desenvolvimento profissional de professores/as, bem-estar de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

O contexto em que a UNRWA disponibiliza serviços de educação em cada um dos seus cinco campos em que opera apresenta desafios genéricos e específicos que devem ser tidos em conta neste planeamento. Em Gaza, a situação permanece volátil, com hostilidades recorrentes e um bloqueio contínuo que entra agora no seu 12.º ano. Na Cisjordânia, as pessoas refugiadas continuam a vivenciar condições socioeconómicas difíceis, muitas vezes devido a políticas e práticas relacionadas com a ocupação. Na Síria, a UNRWA estima que o conflito continuado deixou 95% das pessoas refugiadas palestinas com uma necessidade imperativa de assistência humanitária contínua. O Líbano também enfrentou os desafios de um fluxo de refugiadas e refugiados sírios e palestinos da Síria, tendo as e os refugiados palestinos taxas elevadas de pobreza, oportunidades de emprego limitadas e estando altamente dependentes dos serviços da UNRWA. Mais recentemente, semanas de tumultos políticos e de manifestações levaram ao encerramento da UNRWA e da escola governamental. Na Jordânia, as pessoas refugiadas palestinas sofrem os efeitos de um custo de vida elevado, níveis de pobreza elevados e de haver demasiadas pessoas nos campos. No entanto, em todos estes desafios, a UNRWA assegurou o fornecimento de educação às e aos estudantes refugiados da Palestina.

Apesar do Programa de Educação da UNRWA ter conseguido uma boa reputação, o que provavelmente reflete o apoio da UNESCO desde o início da década de 50, uma análise externa independente do Programa de Educação da UNRWA levada a cabo em 2009 destacou a necessidade de mudança. Descreveu um modelo de ensino que é didático, com

práticas de ensino centradas no/a professor/a, que é pouco provável que apoiem o desenvolvimento das competências das e dos estudantes do século XXI. Esta revisão destacou ainda a necessidade de reforço do desenvolvimento profissional de professores/as e da garantia da provisão de um apoio profissional continuado para líderes de escolas e professores/as. Além disso, a falta de políticas transversais às agências, de estratégias e abordagens baseadas em evidências, foi considerada como tendo um impacto negativo no programa de educação e no apoio às necessidades de aprendizagem de todos os alunos e alunas da UNRWA. Esta avaliação serviu como rampa de lançamento para o Departamento de Educação da UNRWA levar a cabo uma reforma do programa sistémico transversal à agência de 2011 a 2016.

BREVE RESUMO

A Reforma Educativa procurou reforçar o sistema educativo da UNRWA e, para este efeito, atendeu a três níveis-chave - política, estratégia/estrutura e desenvolvimento de recursos individuais. Também foram determinadas áreas programáticas interligadas, mas definidas, relacionadas com professores/as, currículos, avaliação de alunos/as, inclusão de alunos/as e bem-estar. O reforço do planeamento, monitorização e avaliação e a medição do impacto, estiveram na base de toda a reforma, ao longo da qual o papel do professor e da professora foi central.

Para lidar de forma explícita com este papel central, foi criada uma Política para Professores/as da UNRWA; esta forneceu um quadro para a gestão de professores/as, para o seu desenvolvimento profissional, progressão da carreira e bem-estar.

Deste modo, a política visa reforçar o sistema de apoio profissional diário e a longo prazo. Kits de ferramentas para professores/as, tais como os para Educação Inclusiva e Direitos Humanos e Resolução e Tolerância em Conflitos, e os já conhecidos programas de Desenvolvimento de Professores/as Baseado nas Escolas e Liderando para o Futuro ajudam os professores/as a lidar melhor com os desafios que enfrentam. A abordagem de reforma ao desenvolvimento de professores/as foi inovadora, pois permitiu que os professores/as aprendessem no local, juntamente com os seus colegas e permitiu-lhes ter a responsabilidade geral pelo seu próprio desenvolvimento. Contudo, são apoiados/as ao longo de todo o processo para refletirem sobre a sua prática, para aprenderem sobre novas pedagogias e sobre o seu impacto na aprendizagem das crianças e para experimentarem novas ideias e abordagens.

Outra área-chave da Política para Professores/as é a progressão da carreira, com a conclusão bem-sucedida de programas de desenvolvimento profissional substanciais, juntamente com outros critérios chave (anos na profissão e avaliação do desempenho geral), que agora leva à atualização do «grau» do/a docente. A gestão e apoio de Professores/as foi também reforçada através de estruturas profissionais centradas no terreno, como por exemplo, Unidades Estratégicas, e estas são a Unidade de Garantia de Qualidade, a Unidade de Avaliação e a Unidade de Desenvolvimento Profissional e Currículo.

Desta forma, a Política de Professores/as e as suas diferentes vertentes tiveram um impacto direto no bem-estar de Professores/as através da progressão da carreira e de um melhor apoio profissional, mas também através das Comunidades de Prática que se desenvolveram à medida que os professores/as levam a cabo, em conjunto, o seu desenvolvimento profissional. Na Síria, por exemplo, os professores/as da UNRWA estavam determinados em avançar com o estudo do programa de Desenvolvimento de Professores/as Baseado nas Escolas, apesar do conflito. Reportaram mais tarde que as discussões entre pares desempenharam um papel fundamental, já que os ajudaram a lidar melhor com o impacto do conflito no seu trabalho.

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

Refletindo a Reforma de Educação em geral e a sua ênfase na monitorização e avaliação do programa de Educação como um todo, o progresso e impacto da Política de Professores/as é continuamente medido tanto a nível do sistema, como a nível do programa. A nível do sistema, a UNRWA monitoriza, avalia e mede o progresso e os resultados alcançados através do seu Quadro de Monitorização Comum. Dentro deste Quadro, existem indicadores de educação universais ao nível de Resultados e de Produtos. Ao nível dos «Resultados,» foi desenvolvido e implementado um estudo de Observação em Sala de Aula com uma universidade parceira; este estudo analisa a natureza das práticas de ensino e aprendizagem nas salas de aula. Ao nível dos “produtos/ conclusões», os indicadores medem a prevalência da cultura e práticas dos direitos humanos nas salas de aula e a equidade geral dos resultados da aprendizagem educativa.

As evidências do impacto que o enfoque holístico nos professores/as através da reforma, e agora da Estratégia a Médio Prazo da UNRWA, são indicadas por estes resultados de aprendizagem destes alunos/as que melhoraram em todas as notas e disciplinas e em todos os domínios (conteúdo, capacidades cognitivas, e competências de pensamento crítico). A percentagem de alunos/as que atinge os níveis «Aprovado» ou «Avançado» na Matemática do 8.º ano aumentou em %35 neste período. Da mesma forma, o Estudo de Perceção mostrou melhorias na capacidade de Professores/as de desfrutar da aprendizagem, na motivação de Professores/as e nas perceções dos intervenientes das práticas na sala de aula.

O recém estabelecido processo de Garantia de Qualidade Escolar da UNRWA foi desenvolvido assim que a reforma foi implementada. Foca-se na medição do desempenho das escolas e de Professores/as relativamente a todos os aspetos que tinham sido tratados nos anos anteriores, desde o bem-estar dos alunos e alunas ao envolvimento dos pais/mães.

Houve um reconhecimento da qualidade e inovação da Reforma Educativa da UNRWA pelos países de acolhimento, da região e mesmo a nível global entre as/os agentes da educação. O relatório do

Banco Mundial de 2014, «Aprender perante a Adversidade», descreve os sólidos resultados do Programa Educativo da UNRWA em termos da sua qualidade, abrangência e equidade. A abordagem de Educação em situações de Emergência da UNRWA foi mostrada como uma «prática promissora» na educação de pessoas refugiadas na iniciativa liderada pelo ACNUR, pelo Pearson e pela Save the Children num evento paralelo na Assembleia Geral da ONU em 2017. Mais recentemente, uma avaliação de desempenho externa encomendada por várias entidades doadoras através da Rede de Avaliação de Desempenho Organizacional Multilateral (MOPAN, na sigla em inglês), elogiou a agência pela sua reforma sistémica na educação e disse que é caracterizada por uma competência técnica elevada», eficiente e de qualidade (MOPAN, 7, 2019).

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E LIÇÕES APRENDIDAS

Uma abordagem holística e abrangente ao desenvolvimento de professores/as, gestão de professores/as, desenvolvimento profissional, progressão da carreira e bem-estar é o que faz a diferença no que diz respeito a um sistema educativo de qualidade.

Houve alguns desafios relativamente à implementação desta abordagem holística. Pode dizer-se que foram de natureza financeira, administrativa, política e profissional. A instabilidade do ambiente operacional continua a afetar a implementação da Política para Professores/as; os desafios financeiros recorrentes que a agência enfrenta levaram a um aumento na dimensão das turmas, a uma redução dos postos relativos à área da educação e a um aumento do número de professores/as pagos diariamente. Estes desafios também levaram a incertezas entre a comunidade de pessoas refugiadas palestinas, não só devido à ameaça que representam para a prestação de educação de qualidade pela UNRWA, mas também pelo que veem como as implicações mais vastas relativamente ao futuro da agência e a si próprios/as enquanto refugiados/as da Palestina. Apesar destes desafios, a UNRWA e a educação da UNRWA continuam a lutar por uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa investindo nos seus professores/as.

REFERÊNCIAS

- Multilateral Organisation Performance Assessment Network. 2019. MOPAN 18-2017 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.

HIPERLIGAÇÕES

- The UNRWA Education Reform Strategy, UNRWA (2015 - 2011) - <https://www.unrwa.org/who-we-are/reforming-unrwa/education-reform>
- The UNRWA Teacher Policy, UNRWA (2013) - <https://www.unrwa.org/resources/strategy-policy/unrwa-teacher-policy>
- The UNRWA School Based Teacher Development, UNRWA (2013) - <https://www.unrwa.org/sbtd>
- The UNRWA Annual Operational Report, UNRWA (2018) - <https://www.unrwa.org/resources/reports/annual-operational-report2018>
- Learning in the Face of Adversity: The UNRWA Education Program for Palestine Refugees, World Bank Group (2014) - <https://openknowledge.worldbank.org/handle/20667/10986>
- MOPAN Assessment; The United Nations Relief and Works Agency for Palestine refugees in the Near East (UNRWA) Of 2018 -2017 - <http://www.mopanonline.org/assessments/unrwa18-2017/UNRWA20%Report.pdf>
- Promising Practices in Refugee Education: The UNRWA Education in Emergencies Programme-Save the Children, UNHCR, and Pearson (2017) <https://www.promisingpractices.online/unrwa/>

Colmatar a Escassez de Professores/as em Kachin, no Myanmar, um Estado Afetado pelo Conflito: Uma Abordagem de Formação Abrangente Destinada aos Professores/as da Comunidade

Organização	Serviço Jesuíta aos Refugiados (JRS, na sigla em inglês) Myanmar
Autoria	Rosalyn Kayah, Diretora Nacional
Local	Myitkyina, estado de Kachin, Myanmar
Perfil do/a Professor/a	Professores/as deslocados/as internamente e da comunidade de acolhimento
Tópico	Desenvolvimento profissional e bem-estar de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

O Centro de Formação de Professores/as da Nova Geração (NG-TTC, na sigla em inglês) é uma parceria conjunta entre a diocese católica da Comissão Diocesana para a Educação (DCE, na sigla em inglês) de Myitkyina e o Serviço Jesuíta aos Refugiados, com vista a fazer face ao problema da escassez de professoras e professores qualificados no estado de Kachin, no Myanmar. O NG-TTC combina formação inicial, prática no terreno e dois anos de desenvolvimento profissional contínuo para professores/as voluntários em campos e comunidades de Pessoas Deslocadas Internamente (PDI) em zonas afetadas por conflitos.

Os conflitos internos resultaram na deslocação de mais de 401 mil pessoas no Myanmar. Apesar de ter sido assinado um acordo de cessar-fogo a nível nacional em 2015, vários grupos étnicos armados rejeitaram assinar o documento e continuam a envolver-se em conflitos com o exército.

O estado de Kachin divide-se em zonas controladas pelo governo e zonas não controladas pelo governo que são controladas por milícias étnicas. O acesso à educação de qualidade é limitado nestas zonas remotas; segundo um relatório da ONU de 2017, 35.525 pessoas não tiveram acesso a educação. Além disso, cada zona não controlada pelo governo conta com o seu próprio sistema educativo e respetivos desafios. Há uma escassez significativa de professores/as em todos os níveis de ensino. As professoras e professores contratados pelo governo manifestam frequentemente relutância em se deslocarem até às zonas controladas pelo governo, devido ao seu isolamento e proximidade a conflitos em curso, e são impedidos de entrar nas zonas não controladas pelo governo. As agências humanitárias

deparam-se com dificuldades semelhantes na prestação de serviços em zonas não controladas pelo governo.

Durante muitos anos, as organizações eclesiais, tais como a DCE, recrutaram e enviaram voluntários/as para escolas em zonas remotas e afetadas por conflitos em Kachin, ao longo das décadas de conflito. No entanto, o NG-TTC é único em Kachin enquanto programa de formação contínua e abrangente -anteriormente, o período de formação para professores/as voluntários antes da sua colocação durava entre uma semana e um mês. Neste contexto, a Diocese e o JRS embarcaram na parceria do NG-TTC, de forma a reforçar o programa de formação e melhorar a qualidade global da educação.

BREVE RESUMO

O NG-TTC começou em 2014, como uma colaboração entre o JRS do Myanmar e a DCE de Myitkyina. Anualmente, a DCE recruta e seleciona pessoas voluntárias das comunidades de acolhimento e PDI através da rede eclesial local, para trabalharem como professores/as em campos e comunidades de PDI, em escolas baseadas na comunidade, e geridas pela DCE e por milícias étnicas. A maioria destes voluntários/as (88%) é oriunda do estado de Kachin; 28% são PDI, e os restantes são provenientes de zonas afetadas por conflitos, embora não sejam pessoas deslocadas. A maioria dos voluntários é do sexo feminino (77%), e a média de idades ronda os 21 anos. O nível educativo entre os voluntários/as varia: 17% são licenciados, 32% terminaram o ensino secundário e pretendem prosseguir estudos superiores após o serviço docente, e 49% não terminaram o ensino secundário. São inúmeros os fatores que impelem os voluntários/as para o ensino. São sobretudo motivados pelo desejo de

contribuírem para o desenvolvimento a longo prazo da zona em causa. Alguns voluntários/as também encaram a escola como uma ferramenta importante na prevenção do recrutamento de crianças por grupos armados e, por conseguinte, veem o ensino como uma forma de consolidação da paz.

Durante a vigência dos seus serviços com o NG-TTC, os estagiários/as recebem os seguintes apoios:

Sete meses de formação pré-serviço

Antes da colocação, os professores/as recebem formação presencial durante sete meses, no contexto de sala de aula. As fontes do programa curricular incluem o Pacote TiCC (em inglês: Training Pack for Teachers in Crisis Contexts), o Quadro das Normas de Competências de Professores/as (Teacher Competency Standards Framework) do Myanmar e o Pacote Global para a Formação de Professores/as do Serviço Jesuíta para Refugiados, entre outros. O programa curricular da formação aborda os problemas que se apresentam às crianças da região de Kachin, incluindo a migração juvenil, o tráfico humano, a educação para o risco das minas, a consciência ambiental e a consolidação da paz e a reconciliação. Em 2017, foi implementado um Curso de Inglês Básico para ajudar a melhorar o ensino em inglês. Os estagiários/as vivem em comunidade, numa pensão, e aprendem competências culinárias e de limpeza que lhes serão úteis durante o período em que estiverem a lecionar em zonas remotas. Dado que uma grande parte dos formandos/as são adolescentes, este programa estruturado promove o desenvolvimento de valores pessoais importantes, além de fornecer competências práticas para uma vida autónoma, tão necessárias durante o ensino em zonas remotas.

Dois meses de prática de ensino em campos de PDI

Os formandos/as são colocados num campo de PDI próximo do centro de formação, onde planeiam e realizam um curso de verão para os alunos e alunas.

Colocações de dois anos em campos de PDI e escolas comunitárias

As professoras e professores são colocados pela DCE em coordenação com as paróquias e autoridades locais. Os professores/as recebem instruções de segurança antes da sua colocação, e são acompanhados por pessoal da DCE até ao local de trabalho, onde são apresentados ao campo e aos

dirigentes escolares. A comunidade local fornece alojamento e ajuda alimentar em espécie aos professores/as.

Monitorização escolar contínua durante as colocações de dois anos dos voluntários/as

As equipas da DCE e do Serviço Jesuíta para Refugiados realizam visitas de controlo conjuntas a diferentes zonas geográficas, onde observam e dão feedback sobre a prática em sala de aula de cada professor/a. O isolamento das colocações torna este modelo moroso, e as visitas de controlo podem durar até um mês. Além disso, os professores/as só recebem esta observação/feedback duas vezes por ano, o que não é suficiente para ter efeitos na sua prática. Por conseguinte, apesar de continuarem as visitas de controlo conjuntas, foi implementada uma nova abordagem para formar diretores/as de escolas para que realizem sessões de observação/feedback com mais frequência nas suas escolas, em conjunto com uma autoavaliação de professores/as para ter uma ideia mais holística da prática docente. Isto tornou o processo mais eficiente, e a inclusão dos diretores/as no processo de controlo melhorou a qualidade do feedback, uma vez que estes conhecem as competências e atitudes individuais de Professores/as melhor do que os controladores externos. No entanto, isto requer uma formação de diretores/as mais sólida, para que realizem adequadamente ciclos de observação/feedback. Isto impõe exigências adicionais aos diretores/as, que também têm as suas próprias funções de ensino habituais.

Formação contínua em serviço durante as férias escolares

O pessoal do NG-TTC fornece formação contínua aos professores/as voluntários e aos seus colegas professores/as da comunidade. Estas sessões baseiam-se em dados recolhidos nas visitas de monitorização de pessoal. As sessões oferecem também um fórum para os professores/as se reunirem, partilharem experiências e se prestarem apoio mútuo tanto a nível instrucional como psicossocial.

Acesso Estruturado à Qualificação de Professor/a a Nível Governamental

Desde 2018, o JRS e o NG-TTC têm vindo a trabalhar com a Universidade de Fordham para implementar um Quadro de Competências de Desenvolvimento Profissional de Professores/as (TPDF, na sigla em inglês), vinculado ao Quadro das Normas de

Competências de Professores/as do Myanmar para Professores/as em Início de Carreira. O quadro estabelece um percurso de aprendizagem destinado aos professores/as que trabalham em contextos de emergência, incluindo conhecimentos, competências e disposições em cinco níveis de proficiência baseada em critérios (Lester, 2005). O TPDF baseia-se no quadro nacional para definir as suas normas, requisitos mínimos e indicadores. A primeira fase de desenvolvimento do TPDF incluiu discussões do grupo focal com professores/as e formadores/as de professores/as nas regiões de Kachin e Caiá, no Myanmar, bem como com outros agentes importantes da educação. Foi realizada uma análise comparativa sobre o quadro de competências de Professores/as do Myanmar e sobre oito outros quadros de competências nacionais e supranacionais a fim de melhorar as competências específicas em situações de emergência. Por fim, foi realizada uma análise ao Pacote TiCC e à Lista de Competências, bem como aos quadros de desenvolvimento profissional existentes utilizados no âmbito do projeto e pelo JRS a nível global. Os resultados das discussões de grupo focal e das análises documentam o desenvolvimento do TPDF, que está atualmente na fase de validação por parte de um grupo mais amplo de professores/as, formadores/as de professores/as e pessoal docente do JRS.

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

Desde que começou, o JRS monitoriza regularmente o NG-TTC, recolhendo dados sobre o progresso de Professores/as ao longo do programa de formação inicial e do seu serviço de ensino. Em 2018, uma avaliação externa de método misto utilizando grupos focais, entrevistas a informadores/as e participantes e um controlo documental de dados do projeto demonstrou que, desde 2014, o NG-TTC tinha inscrito um total de 88 estudantes na sua formação inicial, sendo que 81 concluíram a sua formação e realizaram, pelo menos, um ano de serviço docente. A duração média do serviço para professores/as colocados em escolas era de dois anos.

Os professores/as voluntários descreveram a experiência de ensino em áreas remotas como sendo muito positiva, citando fatores como a possibilidade de se adaptarem e serem criativos com os recursos disponíveis nas suas escolas, o conhecimento de situações e problemas da vida real que ocorrem

nessas áreas, e o facto de se tornarem defensores/as destas comunidades marginalizadas. As requisições anuais de professores/as do NG-TTC excedem constantemente a oferta existente, com o NG-TTC a conseguir ocupar sensivelmente 20% das posições. Os voluntários/as atuais e os ex-alunos/as relataram que as áreas de formação pedagógica mais importantes são o planeamento de aulas, estratégias para motivar e envolver os alunos e alunas e métodos de ensino ativos e centrados na criança. Os ex-alunos/as salientaram ainda o papel que a sua experiência como voluntários/as teve no desenvolvimento das suas carreiras futuras. Alguns mencionaram o crescimento pessoal e as competências adquiridas durante a sua colocação: maior autoconsciência, mais autoconfiança e competências sociais. Alguns professores e professoras continuaram a trabalhar mesmo após o fim da sua colocação, e outros optaram por desempenhar outras funções educativas: professor/a do ensino público (os poucos com cursos universitários), professor/a do ensino privado, ou a opção de frequentar o ensino superior. O JRS tem parcerias com duas instituições parceiras do ensino superior em Rangum, aos quais recomenda alguns ex-alunos/as do NG-TTC que desejem continuar a estudar, mas o custo de vida e as despesas com os estudos em Rangum são inabarcáveis para muitos. Foi também negociado um pequeno número de vagas em instituições educativas locais para os ex-alunos/as do NG-TTC prosseguirem programas de certificação/ diploma.

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E LIÇÕES APRENDIDAS

- Através da Igreja Católica, o NG-TTC consegue chegar a áreas inacessíveis a outros devido ao conflito, incluindo agências das Nações Unidas e ONG internacionais. Uma implicação é que as redes religiosas são parceiras ativas na prestação de educação de qualidade em locais onde as autoridades formais possam ser frágeis.
- O NG-TTC não tem certificação formal. É desejável uma parceria com uma instituição certificadora, mas os voluntários/as não preenchem os pré-requisitos para estes programas: passar o exame de acesso ao 10.º ano e, em instituições privadas, ser detentor/a de sólidas competências de língua inglesa.
- Muitos ex-alunos/as desejam tornar-se professores/as no setor público, mas atualmente não há trajetórias nem políticas governamentais

que reconheçam os seus anos de serviço através do NG-TTC. Este é um assunto permanentemente em campanha entre o governo e os parceiros de ONG. O Plano Nacional do Setor Educativo (NESP, na sigla em inglês) do governo salienta várias áreas em contínua reestruturação na formação de professores/as, incluindo:

1. “Um “sistema aberto” de provisão de formação inicial de professores/as, segundo o qual diferentes iniciativas de formação de professores/as, que potencialmente incluem instituições privadas, oferecem distintos graus de especialização” (GoUM NESP 2016, 146).
2. “Um sistema melhorado para a colocação de professores/as a trabalhar em áreas rurais e fronteiriças... para atrair professores/as experientes e qualificados... inclui[ndo] reconhecimento de aprendizagens anteriores, para que os professores/as que ensinaram em diferentes contextos educativos (por exemplo, em escolas monásticas e em campos de pessoas refugiadas) possam ver as suas qualificações reconhecidas no 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. http://www.moe-st.gov.mm/wp-content/uploads/2018/01/NESP_20Summary_20_20English_20_20Final_20_20Feb_2023.pdf
- Lester, Stan. 2005. “Novice to Expert: the Dreyfus model of skill acquisition.” <http://devmts.org.uk/dreyfus.pdf>

PERFIL DO/A PROFESSOR/A

Ja Awng é uma PDI e professora voluntária formada e apoiada pelo NG-TTC. Dá aulas na Escola Secundária da vila de N Hkwang Pa.

De que mais gosta na sua profissão?

O que me faz mais feliz é partilhar a educação que recebi com alunos e alunas que estão ávidos por aprender no campo de PDI em zonas não controladas pelo governo, e ver os sorrisos nas caras dos alunos e alunas quando estão nas salas de aula.

Uma boa prática que introduzi na minha anterior escola foi cantar e dançar no último período de todas as sextas-feiras, com as crianças do pré-escolar até ao 2.º ano. As crianças ficavam muito felizes e desfrutavam bastante da experiência. Acredito que isto reforça o seu bem-estar.

Quais são os maiores desafios com que se depara enquanto professora?

O meu maior desafio é a comunicação. As escolas onde ensino ficam na fronteira entre a China e o Myanmar, e os alunos/as falam dialetos diferentes, com vários sotaques de Kachin, e não só a língua corrente de Kachin, o jingpho. Adaptei-me assim: tentei escutá-los com atenção e aprendi o idioma com as crianças e com os outros professores/as.

Além disto, outro grande desafio com que nos deparamos no nosso trabalho enquanto professores/as é a alta taxa de inflação e a disparidade entre as duas moedas, os quiates e os iuanes. Recebemos pequenas ajudas de custo em quiates, todavia, para comprar comida onde estamos colocados/as, temos de o fazer em iuanes. Sem o generoso apoio da comunidade, especialmente dos pais e mães, refeições simples e equilibradas não são uma garantia diária.

O que gostaria que o resto do mundo soubesse sobre a sua vida e/ou trabalho enquanto docente?

Quando comecei a trabalhar como professora voluntária, tinha apenas 19 anos (entrei para o NG-TTC aos 18), e naquela altura não estava preparada para a vida. Mas o primeiro ano de serviço voluntário no campo de PDI em Hpum Lum Yang permitiu-me crescer, começar a ganhar consciência, pensar nas vidas das PDI no campo e na educação das crianças deslocadas internamente nessa área, dado que eu

própria sou uma PDI.

Que mudanças gostaria de ver nos programas ou políticas?

Pessoalmente, quero que ambos os governos (nacional e local) usem o mesmo currículo. Seria ótimo se o governo nacional reconhecesse a educação nas zonas não controladas pelo governo.

Para colmatar a escassez de professores e professoras a nível nacional, para promover a língua materna através de educação multilingue e promover a paz no nosso país, o governo do Myanmar devia criar uma política e uma forma para que os professores/as comunitários que receberam formação e com vários anos de serviço sejam reconhecidos/certificados pelo governo como professores/as, de forma a poderem fazer carreira em escolas públicas.

Por último, mas não menos importante, acabar com a guerra civil! Interrupção na educação, efeitos psicológicos, mecanismos negativos de resposta e risco de consumo de drogas e de tráfico humano, etc. - são tudo consequências da guerra...

Quais são os assuntos/competências que pretende aprender num programa de desenvolvimento profissional?

Psicologia da criança. Métodos pedagógicos específicos (gostaria de ter competências na disciplina que estou a ensinar, como Matemática ou Ciências. Por exemplo, quanto a Ciências, não



Fotografia: Ja Awng com um grupo de crianças em N Hkwang Pa

temos laboratórios onde os alunos e alunas possam fazer exercícios práticos, tais como experiências laboratoriais)

Visitas de estudo para explorar/observar como os professores/as de outras áreas ou países ensinam em zonas de situação de emergência, de conflito prolongado ou em pós-conflito.

Apresentando o Programa: Desenvolvimento profissional contínuo de professores/as no Líbano para escala e integração

Organização	Global TIES for Children
Autoria	Lindsay Brown, Diretora de Investigação, 3EA
Local	Líbano
Perfil do/a Professor/a	Professores/as da comunidade de acolhimento
Tópico	Desenvolvimento profissional de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

Garantir uma escolaridade formal de alta qualidade à escala é difícil nas melhores das circunstâncias. No caso do Líbano, um país a lidar com um enorme fluxo de crianças refugiadas afetadas pela violência e por conflitos - resultando no dobro da população estudantil em quatro anos -, leva a que uma tarefa deste tipo represente um desafio quase insuperável.

Em resposta a este fluxo sem precedentes de pessoas refugiadas, foram disponibilizados ao Líbano milhares de milhões de dólares e também afluíram ao país centenas de agências humanitárias e ONG internacionais. Apesar de terem sido implementados vários programas benéficos no setor educativo, a eficácia de uma educação de qualidade viu-se afetada por uma coordenação fragmentada, tanto interagência como interagências. Além disso, a solução de muitas ONG de usarem conjuntos curriculares pré-definidos e com direitos de autor - otimizados para serem implementados rapidamente sob conjunturas de crise - prejudicam a integração dos programas nos enquadramentos educativos existentes em crises mais prolongadas.

A educação no âmbito das situações de emergência, onde há uma maior necessidade de prestação eficiente e rápida de serviços eficazes, precisa de abandonar os serviços fragmentados e os currículos pré-definidos e inflexíveis, para incluir “ingredientes essenciais” fundamentados em intervenções educativas que se possam adaptar e integrar facilmente em múltiplos contextos. O nosso estudo investiga uma abordagem ao desenvolvimento profissional entre professor/a e orientador/a que é flexível, fácil de integrar em programas educativos existentes e agnóstico em relação à abordagem curricular.

BREVE RESUMO

Atores, parceiros, contexto, população-alvo:

No ano letivo 2019-2020, o Ministério da Educação e do Ensino Superior libanês, com o apoio do Banco Mundial e da TIES/NYU, irá preparar uma experiência de campo aleatória para testar o impacto do seu novo programa de desenvolvimento profissional de professores/as em estudantes sírios refugiados/as e libaneses vulneráveis. Especificamente, as entidades parceiras trabalharão com orientadores/as de crianças entre os 4 e os 8 anos de idade nas disciplinas de Inglês, Ciências e Francês no Departamento de Orientação Escolar e Pedagógica (DOPS, na sigla em inglês).

Todos os orientadores/as de Inglês, Francês e Ciências (Biologia) que trabalham com professores/as da 4ª à 8ª classe participarão no estudo, mediante consentimento. Dentro de cada disciplina, os orientadores/as serão distribuídos aleatoriamente pelo grupo de tratamento e pelo grupo de controlo. Os orientadores/as distribuídos pelo grupo de controlo, continuarão a exercer as suas práticas de orientação “como habitualmente”. Os orientadores/as distribuídos pelo grupo de tratamento, receberão formação no âmbito das práticas fundamentais focais e estratégias de orientação descritas na secção do programa abaixo.

Metodologia, abordagem e duração:

Na maioria dos países, não existe uma infraestrutura coerente para o desenvolvimento profissional de Professores/as. O que existe são “fragmentos de oportunidades, formais e informais, obrigatórias e voluntárias, casuais e planeadas” (Wilson & Berne, 1999, 174). Muitas vezes, estes fragmentos fornecem sinais contraditórios aos professores/as sobre o ensino e os objetivos prioritários da sala de aula, ao mesmo tempo que limitam as oportunidades de praticar e aplicar conteúdos e competências pedagógicas. Isto é particularmente relevante no

Líbano, onde existem departamentos historicamente autônomos dentro do sistema educativo e um sem-número de atores internacionais que prestam serviços de desenvolvimento profissional fora do mesmo.

Para além da abordagem fragmentada, o descurar do desenvolvimento profissional de Professores/as representa um grande desafio na oferta de uma educação de qualidade. Os modelos típicos de aplicação de programas funcionam muitas vezes com o pressuposto de que os professores/as estão Preparados/as com competências relativas a práticas de ensino fundamentais para implementar um novo conceito ou currículo. No entanto, é frequente os professores/as em contextos de crise carecerem de formação e competências básicas, impedindo a sua capacidade de implementar intervenções com sucesso. Por exemplo, encontrámos na nossa iniciativa multinacional (incluindo o Líbano) concebida para testar a eficácia de atividades de aprendizagem social e emocional de baixo custo e orientadas para objetivos específicos, que uma parte essencial da teoria de mudança da intervenção foi omitida por completo ou mal executada pelos professores/as em todos os contextos nacionais devido à falta de conforto de Professores/as com práticas de ensino fundamentais, tais como a condução de conversas em sala de aula (3EA, 2018). Ao utilizar uma abordagem flexível e adaptável – capaz de resistir à medida que as abordagens curriculares evoluem e mudam – este estudo procura encontrar soluções educativas para contextos de crise que se possam integrar à escala.

O programa

O nosso estudo está focado no desenvolvimento de um conjunto essencial de práticas de professores/as: práticas de elevada influência que (1) ocorrem com grande frequência no âmbito do ensino, (2) abrangem diferentes currículos ou práticas de instrução, (3) são baseadas na investigação e (4) têm o potencial de melhorar o aproveitamento dos/as estudantes (McDonald, Kazemi, & Kavanaugh, 2013).

No Líbano, um conjunto de práticas-piloto de professores/as (Diálogo instrutivo, Pensamento crítico e Metacognição) decorreu do Quadro de Competências de Professores/as libaneses existente por um subconjunto de orientadores/as e coordenadores/as do DOPS. O grupo de trabalho

utilizou depois um vídeo gravado nas salas de aula libanesas para criar um espectro de qualidade (ou seja, uma ferramenta de observação) de cada prática-piloto focal, para ser utilizada como base de observações em sala de aula e feedback durante o período do estudo. A utilização desta ferramenta desenvolvida pelo DOPS destina-se a criar uma visão partilhada e uma linguagem de ensino de professores/as dentro do DOPS, bem como a promover uma experiência de desenvolvimento profissional mais coerente e uniformizada para professores/as de todas as áreas de conteúdo e níveis de escolaridade.

Os orientadores/as existentes do DOPS, dentro dos níveis de escolaridade e disciplinas elegíveis no grupo de tratamento, irão participar num total de sete dias de formação sobre a utilização da ferramenta de observação do DOPS e estratégias pedagógicas/ de orientação para cada prática focal. As formações são elaboradas e facilitadas em colaboração com os coordenadores/as das disciplinas do DOPS, com vista a melhorar a apropriação institucional, a adequação contextual e a sustentabilidade do programa. Os orientadores/as que receberem formação participarão em sessões de orientação mensais com os professores/as, focadas nas práticas-piloto fundamentais e na utilização de ferramentas de observação desenvolvidas recentemente.

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

Nos Estados Unidos e noutros contextos desenvolvidos, a investigação demonstrou que a instrução de Professores/as é sensível ao desenvolvimento profissional sobre as práticas fundamentais (Cohen et al., 2016) e que os professores/as que exercem essas práticas fundamentais a níveis mais elevados aumentam os ganhos dos alunos/as em processos rigorosos de avaliação (Grossman et al., 2014). No entanto, tanto quanto sabemos, tem havido pouca ou nenhuma investigação para saber se estes efeitos se estendem a contextos de situações de emergência ou a países com médio e baixo rendimento.

O estudo atual centra-se na avaliação experimental do impacto de uma abordagem de desenvolvimento profissional baseada em práticas fundamentais ao nível do orientador/a e do professor/a, tendo em conta: (1) o papel central dos orientadores/as no apoio aos professores/as; (2) a escassez de

investigação sobre como apoiar uma orientação eficaz; e (3) os desafios que os orientadores/as enfrentam na prestação de serviços de qualidade aos professores/as, particularmente quando os serviços de orientação são alargados ao nível dos sistemas (Kraft et al.,2018).

Em primeiro lugar, a investigação testará o impacto causal de um sistema melhorado de orientação de desenvolvimento profissional de professores/as, baseado em práticas fundamentais contextualizadas e flexíveis em comparação com o grupo que atua “como habitualmente”. Os resultados específicos incluem a satisfação e o conhecimento do conteúdo pelo orientador/a, a observação da prática de ensino do professor/a e as percepções dos alunos e alunas sobre a qualidade do professor/a. Serão utilizadas duas ferramentas de observação no estudo para compreender o papel essencial dos processos em sala de aula: o Protocolo validado para Observações de Ensino de Artes Linguísticas (Grossman et al.,2013), bem como a ferramenta desenvolvida recentemente, criada pelo DOPS. A utilização dos dois conjuntos de dados em conjunto permitir-nos-á investigar as propriedades psicométricas da ferramenta do DOPS. Os dados relativos à participação do orientador/a em formações, à frequência das sessões de orientação de professores/as e à utilização de atividades/estratégias baseadas na prática fundamental serão recolhidos para compreender a extrema importância da qualidade e quantidade da implementação, incluindo os seus potenciais efeitos sobre os impactos. Além desta recolha de dados quantitativos, serão organizados grupos focais com orientadores/as e professores/as para melhor compreender a experiência das e dos participantes com o novo sistema de orientação, incluindo as suas possibilidades e limitações.

LIMITAÇÕES,DESAFIOSE/OU LIÇÕES APRENDIDAS

Um desafio tem sido a separação histórica dos mandatos dentro do governo do Líbano. As formações de professores/as em serviço são geridas pelo Centro de Investigação e Desenvolvimento Educativo. No entanto, este Centro não está mandatado para prestar apoio de acompanhamento aos professores/as nas escolas; esta responsabilidade pertence aos conselheiros/as do DOPS. Assim, muitas vezes os orientadores/as não estão cientes do conteúdo das formações e não têm acesso a recursos para

reforçar os objetivos das mesmas. Isto dá lugar a um desalinhamento considerável dentro do sistema de desenvolvimento profissional de Professores/as.

Um segundo desafio foi a grande quantidade e os interesses concorrentes de várias agências que trabalham com o Ministério da Educação e Ensino Superior. Na ausência de planeamento e coordenação dentro do setor, os professores/as e os orientadores/as estão sobrecarregados, com incertezas quanto às práticas prioritárias e lutam para encontrar tempo e espaço para implementá-las com qualidade. Estas prioridades concorrentes reduziram a disponibilidade de orientadores/as e coordenadores/as de disciplinas do DOPS para formações e workshops, bem como o período de intervenção como um todo. Embora a investigação demonstre que os professores/as necessitam de aproximadamente 50 horas de desenvolvimento profissional para adquirir novas práticas (Yoon et al.,2007), as horas combinadas de formação, prática e implementação apoiada ficarão provavelmente abaixo 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.

Recolocar professores/as em comunidades remotas do Malawi: uma abordagem orientada pelos dados para a distribuição de professores/as

Organização	Banco Mundial
Autoria	Salman Asim, Economista Sênior
Local	Malawi
Perfil do/a Professor/a	Professores/as da comunidade de acolhimento
Tópico	Gestão de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

As variações extremas de pessoal entre escolas de áreas urbanas e de áreas remotas são comuns na África Subsaariana. Isto leva as escolas em áreas remotas, incluindo muitas que servem populações refugiadas e deslocadas, a enfrentar uma grave e prolongada escassez de professores/as e outro pessoal da área da educação, um fator-chave para a crise de aprendizagem em África.

O Malawi é um exemplo extremo: o Malawi gasta mais de 80% do seu orçamento do ensino básico em salários de professores/as, mas os seus 61.000 professores/as do ensino básico estão distribuídos de forma muito desigual pelas escolas. Dentro de um único distrito, os rácios alunos/as-professores/as (RAP) podem variar entre menos de 10 alunos/as por professor/a e mais de 1000 em casos extremos. Habitualmente, as escolas em zonas remotas também têm menos instalações e alunos/as mais pobres, e estas lacunas em termos de pessoal agravam as desigualdades existentes no sistema.

A zona de Nathenje, perto da capital de Lilongwe, é demonstrativa de como os RAP podem variar enormemente dentro de uma pequena área. A escola primária de Nsanjiko situa-se numa pequena aldeia, numa estrada de terra a 10 km de distância da cidade de Nathenje. A aldeia tem um conjunto de pequenas lojas, mas não tem eletricidade, água canalizada nem instalações de saúde. Dois dos/as Professores/as da escola vivem no local; os restantes deslocam-se a pé ou de bicicleta desde Nathenje ou ao longo de uma estrada secundária desde Lilongwe.

A escola tem-se debatido com falta de pessoal desde 2013, quando foi autorizada a transferência de quatro professoras depois de estas terem sido vítimas de crime quando vinham de Lilongwe de bicicleta. O diretor autorizou que as quatro saíssem na condição de serem substituídas, mas não foram efetuadas

substituições. Desde então, novos professores/as chegaram, mas outros partiram devido a problemas de saúde ou por casarem. O RAP da escola é de 94, muito acima da média de 68 no Malawi.

“O nosso ambiente nesta escola não satisfaz as exigências de alguns professores/as, em especial das professoras”, afirma o diretor, Dickson Kachamba. “Os professores/as chegam a Nathenje e, ao verem as condições locais, começam imediatamente a tentar a transferência para as escolas do centro de comércio. Recentemente, chegou um professor e esteve cá apenas uma semana antes de ser transferido para uma escola próxima para estar perto da sua esposa. ”Em contraste, na escola de Mwatibu, na periferia da aldeia de Nathenje, o RAP é de apenas 34.

BREVE RESUMO

Até recentemente, os dados sobre o paradeiro de Professores/as eram fragmentados e inconsistentes entre as agências governamentais. Consequentemente, as políticas de alocação de professores/as têm sido amplas, flexíveis e aplicadas de forma inconsistente. Todas as escolas com um RAP acima de 60 – três em cada quatro escolas – têm sido elegíveis para receber novos/as docentes todos os anos, pelo que os professores/as não são efetivamente direcionados para as escolas mais carenciadas. Um subsídio de risco, destinado a recompensar uma minoria de professores/as que trabalha em escolas remotas, é recebido por mais de 80% de Professores/as, o que o torna ineficaz como incentivo. Embora as escolas em áreas remotas lutem contra a falta de professores/as, os professores/as com uma necessidade legítima de trabalhar mais perto das áreas urbanas – por exemplo, por questões relacionadas com o estado de saúde, que requerem tratamento regular – nem sempre conseguem obter transferências. Um professor foi transferido de três escolas ao tentar obter uma posição menos remota, antes de chegar a Nsanjiko, há dez anos.

“Tenho asma. Quero estar perto do hospital”, afirma. “Nas duas últimas vezes que fui transferido, apresentei um atestado médico. Disse que queria estar na cidade, mas eles disseram que em Nsanjiko há falta de pessoal e que se eu viesse para cá, talvez eles pudessem ajudar-me daqui a alguns anos. Mas ainda estou aqui. Não sei porque estão a ignorar a minha opinião; outros partiram para a cidade depois de trabalharem aqui durante dois ou três anos, mas eu não.”

Num trabalho conjunto com equipas técnicas de nível central e distrital, uma equipa do Banco Mundial desenvolveu a primeira base de dados atualizada, precisa e abrangente de todos os professores/as das escolas básicas do Malawi e dos seus cargos escolares atuais. Em seguida, identificaram e analisaram os fatores impulsionadores subjacentes à variação do RAP. A análise confirmou que os aspetos do distanciamento identificados pelos professores/as como principais fontes de dificuldades nos destacamentos remotos são altamente previsíveis de variação do RAP. Estas correspondiam à distância da escola ao centro de comércio 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 das chuvas; e a disponibilidade de instalações específicas no centro de comércio, como um banco, hospital ou clínica, e água canalizada e eletricidade. O facto do RAP variar de acordo com estes fatores forneceu provas de que os professores/as são capazes de exercer uma influência considerável sobre as colocações, o que significa que a falta de pessoal é mais grave nos casos em que os professores/as não querem ser colocados/as.

Através das discussões dos grupos focais e do mapeamento da rede de política económica, a equipa identificou os canais através dos quais os professores/as exercem esta influência. Os Diretores Distritais de Educação, os Diretores/as das escolas, os chefes das aldeias e outros intervenientes contribuíram para as discussões, desenvolvendo uma imagem de como os professores/as exercem pressão através de canais formais e informais para evitar serem colocados em escolas remotas. Os técnicos/as têm dificuldade em adotar uma postura firme face a esta pressão, sobretudo quando professores/as bem-relacionados

convencem uma figura política ou um alto funcionário a intervir em seu nome. “As pessoas querem que os seus amigos estejam numa escola que sentem que não é remota”, afirmou um Diretor de Ensino Distrital. “Temos de ser fortes e estar preparados para criar inimigos.”

Utilizando estes resultados, a equipa desenvolveu uma nova classificação de três níveis A-C do distanciamento escolar, captando não só a localização física, mas também as instalações ao nível da escola e dos centros de comércio. Fornece uma categorização simples e exata que capta os fatores-chave que influenciam os professores/as a pressionar ou a resistir à colocação nas escolas. Utilizando esta nova categorização, com mais nuances, a equipa desenvolveu duas reformas políticas concebidas para reduzir rapidamente as disparidades no número de professores/as sem custos adicionais. Em primeiro lugar, a afetação anual de 5.000 novos professores/as está agora a ser direcionada para as escolas das categorias A e B, aquelas consideradas as mais remotas. Este método deverá revelar-se muito mais eficaz do que a política anterior na atribuição de novos professores/as às escolas mais carenciadas.

Em segundo lugar, estão em curso reformas do regime de subsídios de risco para alcançar o objetivo original de proporcionar um bónus significativo aos professores/as que trabalham nas escolas mais remotas. O esquema melhorado proporcionará um subsídio mensal de 35,00 dólares (equivalente a cerca de um terço do salário médio de um professor), destinado aos 20% de professores/as que trabalham nas escolas mais remotas, com um montante reduzido para os professores/as das escolas moderadamente remotas. Espera-se que isto diminua a pressão de Professores/as para evitar colocações remotas e para os incentivar a permanecer ou a mudar-se para escolas com mais carências. Espera-se que esta nova política seja implementada em 2020.

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

A nova categorização foi apresentada pela primeira vez em 2017, para orientar a distribuição de 4.570 novos professores/as pelas escolas. Os Diretores Distritais de Educação receberam instruções para priorizar as escolas das categorias ‘mais remotas’ e ‘remotas’ em relação às da categoria ‘não remotas’.

Uma série de workshops a nível regional pôs os dirigentes distritais a par da nova categorização e da razão para a mudança. Muitos/as dirigentes distritais foram muito bem-sucedidos na alocação de quase todos os seus professores/as para escolas remotas. Em todo o país, 76% dos novos professores/as foram designados para escolas que estavam nas categorias 'remota' ou 'mais remota'. 42% foram enviados para escolas da categoria mais remota, um passo importante para se reequilibrar a distribuição de professores/as nestas escolas mais carentes.

Uma distribuição de professores/as mais bem planeada está atualmente a tornar-se um aspeto central do sistema de gestão de professores/as do Malawi. Em 2018, foram designados para as escolas 7.000 novos professores/as. Quase metade destes professores/as (49%) foram designados para escolas com mais de 100 alunos/as por professor/a, uma enorme melhoria na capacidade do sistema de direccionar professores/as para as escolas mais necessitadas.

Além disso, no Malawi, o diálogo sobre a elaboração de políticas com base em evidências está a passar da confiança dos "principais números" simplistas para a confiança em dados credíveis, detalhados e fidedignos. O Malawi está a levar a cabo um projeto-piloto de recolha de dados de alta frequência, em tabelas, sobre os principais indicadores da escola e está a conduzir um inquérito longitudinal em larga escala, representativo a nível nacional, que recolhe um vasto conjunto de dados sobre condições, práticas e resultados das escolas básicas do Malawi. Estas novas formas de análise dados vão apoiar o governo na criação de enquadramentos adicionais baseados em regras para a tomada de decisões, e vão habilitar o governo para a medição do impacto das reformas e dos projetos.

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E LIÇÕES APRENDIDAS

Apesar do sucesso do esforço feito para melhorar as alocações iniciais de professores/as para as escolas, a implementação do segundo aspeto das reformas planeadas – subsídios de penosidade melhorados para as professoras e professores destacados para as escolas mais remotas – provou-se mais difícil do que era esperado. Para que a reforma planeada seja neutra em termos de receitas, é preciso retirar os subsídios a professores/as que, apesar de

estarem em escolas que não são remotas, estão atualmente a recebê-los. Contudo, esta solução provou-se politicamente desagradável, levando a atrasos na implementação das reformas planeadas. Atualmente, a equipa operacional está a investigar possíveis fontes de financiamento parceiro de desenvolvimento, para apoiar a introdução do regime revisto do subsídio enquanto subsídio adicional, sem exigir a retirada dos subsídios de baixo valor aos atuais beneficiários/as.

Espera-se que isto seja solucionado, permitindo a introdução de um novo subsídio ainda em 2020.



**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DE PROFESSORES/AS**

Levantamento da Experiência e das Competências de Professores/as Sírios Deslocados no Líbano

Organização	Universidade Americana de Beirute & Education Development Trust
Autoria	Dr.ª Hana Addam El Ghali e Dr.ª Anna Riggall
Local	Líbano: Vale de Beca, Beirute e regiões do Norte
Perfil do/a Professor/a	Professores/as refugiados/as
Tópico	Desenvolvimento profissional de professores/as e bem-estar de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

O Líbano conseguiu estender o seu apoio às pessoas refugiadas, mantendo ao mesmo tempo os níveis de acesso e a qualidade dos serviços prestados às e aos estudantes libaneses, com apoio da comunidade internacional. Estima-se que cerca de 60% das pessoas refugiadas da Síria com idades entre 3 e 18 anos não estão integradas na escolaridade formal. Uma série de fatores contribuíram para o desafio de matricular e manter estas crianças na escola, entre os quais o número limitado de professores/as. As organizações não-governamentais foram fundamentais no âmbito dos esforços feitos para chegar às crianças que se encontram fora da esfera de ação do sistema público de educação.

Os professores/as do sistema de ensino público receberam formação para as/os ajudar a fazer face ao desafio de trabalhar com crianças refugiadas através de desenvolvimento profissional. Além de virem de áreas de formação profissional diversas, os professores/as das ONG, particularmente os sírios, não têm necessariamente qualquer tipo de desenvolvimento profissional estruturado. Esta situação está longe de ser a ideal. As atuais inovações políticas preconizam a formação de professores/as como o fator mais suscetível de levar a benefícios substanciais na aprendizagem dos e das estudantes (OCDE 2005; OCDE 2009). Os professores/as refugiados deslocados a trabalhar no setor da educação não formal poderiam ser um recurso vital para sistemas de educação sobrecarregados em crises prolongadas – no Líbano e em outros países.

BREVE RESUMO

Objetivo

Neste estudo colaborativo, a Education Development Trust colaborou com a Universidade Americana de Beirute para avaliar os perfis de professores/

as sírios deslocados que trabalham em contextos de educação não formais em Beirute, Vale de Beca e na região do Norte. O intuito era desenvolver um perfil de Professores/as e compreender os principais desafios que enfrentam. Também queríamos avaliar as necessidades em termos de competências e desenvolvimento de professores/as, e ver que oportunidades, se aplicável, existiram em relação ao seu próprio desenvolvimento profissional.

Metodologia e métodos

O estudo incluiu uma combinação de entrevistas semiestruturadas, discussões de grupos focais, um inquérito e uma investigação de Ação Participativa. No âmbito do trabalho desta investigação de ação participativa, os professores/as assumiram o papel de parceiros/as de investigação e colaboraram com a equipa da investigação de modo a identificar os principais problemas que consideram ser cruciais para compreender as suas histórias, experiências a nível profissional e necessidades em termos de desenvolvimento profissional. A recolha de dados foi conduzida em duas fases principais:

1. Primeira fase: discussões em grupos focais com professores/as sírios, a administração do inquérito e atividades da Investigação de Ação Participativa;
2. Segunda fase: entrevistas individuais semiestruturadas com professores/as sírios que participaram na Investigação de Ação Participativa e nas discussões dos grupos focais da primeira fase e representantes da Educação Não Formal.

Este estudo concentrou-se nas regiões do Norte, Vale de Beca e Beirute, no Líbano. A investigação alcançou um grande número de participantes, incluindo:

1. 70 professores/as que participaram na Investigação de Ação Participativa (organizados em 12 grupos de trabalho);

2. 30 professores/as que participaram nas discussões dos grupos focais;
3. 24 entrevistas individuais (5 representantes da Educação Não Formal; 19 professores/as sírios); e
4. 130 professores/as que responderam às perguntas do inquérito.

Também foi realizado um evento na Universidade Americana de Beirute, no qual os professores/as tiveram a oportunidade de apresentar as suas constatações no âmbito da Investigação de Ação Participativa a um público internacional. O objetivo era que os beneficiários/as a curto prazo desta investigação fossem os próprios professores/as, os alunos e alunas a quem dão aulas, e toda a comunidade de pessoas refugiadas sírias no Líbano.

A análise dos dados qualitativos (entrevistas individuais e grupos focais) incluiu (a) transcrição e codificação com recurso ao NVIVO e (b) análises temáticas indutivas e dedutivas. A avaliação dos dados quantitativos (inquérito) foi conduzida através de estatísticas descritivas e análises de distribuição. O software utilizado para este fim foi o STATA.

O resultado deste projeto inclui um relatório, uma síntese das políticas e dois vídeos; um infográfico e um breve documentário.

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

Perfil de Professores/as

- A maioria de Professores/as era do sexo masculino (70%).
- No total, 90% de Professores/as possuíam um grau de licenciatura numa vasta gama de áreas, tais como Língua Árabe (20%), Matemática (10%) e Língua Inglesa (16%). Apenas 5% de Professores/as tinham pós-graduações e, dentro deste número, menos de um quinto tinha qualquer tipo de experiência de ensino prévia. Entre as/os que tinham um curso universitário, só dois terços tinham alguma experiência de ensino.
- Em geral, 39% de Professores/as sírios não tinham qualquer experiência de ensino, o que não é incomum em contextos de Educação Não Formal. Os outros 61% estavam a trabalhar como professores/as na Síria, antes da guerra.
- O tempo médio de experiência de ensino que os e as participantes possuem é de nove anos. Em

média, as professoras têm quase oito anos de experiência, enquanto os professores têm seis.

Desenvolvimento profissional

- Os professores/as sírios tinham participado em oportunidades de formação, algumas delas diretamente relacionadas com o ensino (por exemplo, gestão de salas de aula, gestão do tempo, liderança, língua inglesa, etc.), e outras complementares ao ensino (por exemplo, Gestão de Stress, Direitos Humanos, Produção de Filmes, etc.). Quase 85% da amostra do Inquérito levou a cabo atividades de desenvolvimento profissional nos últimos 18 meses, incluindo formação em desenvolvimento profissional ou leitura de literatura no âmbito profissional. Apenas 15% de Professores/as da amostra não participaram em qualquer atividade profissional.
- A maior parte da formação é realizada por organizações da sociedade civil para as quais os professores/as trabalham (65,19%) ou por outras organizações: organizações internacionais (20%) ou outras organizações da sociedade civil (34,84%). Por outro lado, o número de oportunidades de formação oferecidas pelo governo libanês é limitado (9,63%). A nossa análise dos dados do inquérito sugere que os conteúdos da formação estão alinhados com as principais recomendações e evidências da literatura existente. De facto, a vasta maioria de Professores/as sírios (55,56%) tem formação em abordagens pedagógicas relacionadas com situações de emergência e 45,19% estão a receber formação em assuntos relacionados com situações de emergência. Isto sugere a relevância de algum desenvolvimento profissional, sendo algum deste desenvolvimento profissional adequado.
- Os dados sobre a formação alinhada com as disciplinas e estratégias pedagógicas tradicionais sugerem que poucos professores/as sírios recebem formação para o ensino das disciplinas tradicionais (13,33%) e em abordagens pedagógicas tradicionais (26,67%). Este resultado contrasta com as principais recomendações da literatura e das informações de referência de Professores/as. De facto, 38,52% de Professores/as começaram a sua carreira neste âmbito depois de 2011, como consequência da deslocação, e não possuem o conhecimento necessário sobre a disciplina que

lecionam nem sobre metodologias pedagógicas tradicionais. Além disso, 36,30% de Professores/as sírios estão a trabalhar atualmente numa área de especialização diferente da sua formação, o que significa que precisam de apoio na nova área de docência.

- Os professores/as destacaram a necessidade de formação adicional sobre como lidar com questões sociais e emocionais.
- Os professores/as fizeram um apelo no sentido de tornar a formação relevante para as suas necessidades. Queriam mais workshops sobre como enfrentar problemas específicos das situações de emergência (salas de aula lotadas, turmas com idades mistas, ambiente de ensino com poucos recursos, idioma de instrução, etc.).

A situação pessoal das professoras e professores refugiados:

- As entrevistas mostraram claramente que muitas das preocupações das/dos participantes não eram relativas às suas vidas profissionais, eram mais relativas às suas vidas pessoais, fora do ambiente de trabalho.
- As principais preocupações incluíram o estatuto de residente e a situação legal no país de acolhimento, a segurança financeira e a capacidade de prover as coisas mais básicas às suas famílias e filhos, bem como a segurança das suas famílias.
- Lecionar em ONG proporcionou alguns rendimentos que ajudaram a sustentar as famílias, e é encarado como sendo uma oportunidade.

A crise das pessoas refugiadas da Síria resultou em desafios sociais e económicos sem precedentes no Líbano. Há quase um milhão de crianças refugiadas em idade escolar no país, que precisam de ter acesso à educação. Apesar dos esforços do governo libanês para acomodar estas crianças no seu sistema de educação formal, não há estabelecimentos suficientes. Para muitas crianças, a alternativa foi frequentar escolas e aulas não formais criadas por outras organizações.

A experiência de Professores/as que lecionam nestes contextos varia consideravelmente, com um misto de professores/as experientes e qualificados e professores/as sem experiência prévia na função. Apesar da importância de Professores/as refugiados no contexto de situações de emergência, há uma

nítida falta de atenção quanto às necessidades profissionais de Professores/as refugiados e dos que lecionam em contextos de educação não formal. A nossa investigação abordou este problema diretamente. Trabalhámos diretamente com professores/as refugiados e proporcionámo-lhes uma plataforma para que as suas histórias possam ser conhecidas. O estudo completo (a ser publicado no início de 2020) será de interesse para um vasto público, incluindo agências da ONU, a comunidade de entidades doadoras e outras organizações que estão a demonstrar um interesse ativo pela crise de pessoas refugiadas sírias ou por outros exemplos de crises prolongadas.

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E LIÇÕES APRENDIDAS

Os recursos limitaram o número de professores/as que pudemos envolver no estudo. Também houve problemas com o desgaste das/dos participantes. Foi difícil localizar todos os professores/as depois da primeira fase de entrevistas. Temos conhecimento de que alguns professores/as também tiveram dificuldades em participar nas reuniões e nos trabalhos de campo, devido a compromissos familiares.

Existiram desafios no que toca a pôr em prática alguns métodos de investigação, como a abordagem de Investigação de Ação Participativa, que são mais difíceis de controlar a partir do momento em que se está “ao vivo” no terreno. A prioridade de alguns temas da investigação foi modificada, o que é útil, se for representativo dos verdadeiros problemas e desafios que as/os participantes enfrentam. Os investigadores/as tiveram de estar recetivos às coisas que os professores/as queriam contar, e nem sempre estas coisas estavam em sintonia com as nossas perguntas. Dado o nosso desejo inicial de conhecer as necessidades em termos de desenvolvimento profissional, isto resultou em dados com um nível de profundidade menor do que pretendíamos.

HIPERLIGAÇÕES

- Our response to the Syrian refugee crisis: <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/commentary/our-response-to-the-syrian-crisis>
- Teachers of refugees: a review of the literature: <https://www.educationdevelopmenttrust.com/>

our-research-and-insights/research/teachers-of-refugees-a-review-of-the-literature

- Education in emergencies: Who teaches refugees?: <https://www.educationdevelopmenttrust.com/about-us/news/education-in-emergencies-who-teaches-refugees>
- Who teaches refugees?: <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/commentary/who-teaches-refugees>
- Educating refugees: <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/commentary/education-in-emergencies-educating-refugees>
- English language teaching in the Middle East: <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/case-studies/english-language-teaching-in-the-middle-east>

Atender às Necessidades Acadêmicas e Socioemocionais das Crianças fora da Escola na Nigéria

Organização	Comité Internacional de Resgate
Autoria	Adane Miheretu, Coordenador Sênior do Programa
Local	Nordeste da Nigéria: estados de Borno e Yobe
Perfil do/a Professor/a	Professores/as da comunidade de acolhimento e professores/as nacionais a trabalhar em contextos de insegurança
Tópico	Desenvolvimento profissional de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

Há mais crianças sem acesso à escola na Nigéria do que em qualquer outro país (UNICEF, 2019). Esta crise educativa é particularmente intensa nas regiões mais gravemente afetadas pelas insurgências do Boko Haram, que deslocaram 1,9 milhões de pessoas nigerianas e que destruíram ou obrigaram ao encerramento das atividades de quase 3.000 escolas (OCHA, 2017). Foi negado a 10,5 milhões de crianças sem acesso à escola em toda a Nigéria o seu direito humano à educação, crianças que agora se aproximam da idade adulta sem competências de literacia e numeracia e sem competências sociais e emocionais, das quais precisam para prosperarem e para terem vidas estáveis e independentes.

Como parte da sua resposta a esta crise, com o apoio da UK Aid (ajuda humanitária britânica), a Comité Internacional de Resgate (IRC, sigla em inglês) e a Creative Associates International desenvolveram o modelo do Programa de Educação Acelerada (PEA) na Nigéria. Os PEA são programas educativos flexíveis, adequados à idade dos alunos e alunas, que visam responder às necessidades das crianças e jovens que estão fora da escola, mediante a preparação das mesmas para entrar ou regressar ao sistema de ensino regular. Ao inscrever estes e estas estudantes, os PEA esforçam-se por recuperar o tempo perdido e consolidar as competências essenciais que as/os estudantes poderiam nunca ter desenvolvido ou que perderam depois da sua instrução ser comprometida.

BREVE RESUMO

Estes PEA atualmente servem 35.500 crianças, com idades entre os 9 e os 14 anos, nos estados de Yobe e Borno, no nordeste da Nigéria. Estima-se que 75% de todas as crianças em Yobe e Borno estão sem acesso à escola. Estes programas priorizam o desenvolvimento das competências académicas e

sociais e emocionais essenciais das crianças que estiveram sem acesso à escola por mais de dois anos ou que nunca frequentaram a escola, de todo. O apoio do PEA é fornecido em 400 centros de educação não formal espalhados por esta região.

Desde o início da insurgência do Boko Haram, foram mortos mais de 2.295 professores e professoras, e estima-se que 19.000 foram deslocadas/os (GT EeE Nigéria, 2017). Isto agravou a crise educativa geral na Nigéria e exacerbou os problemas de acesso à escola. Em resposta à escassez de professores/as certificados no nordeste da Nigéria, estes PEA recrutaram membros da comunidade local para trabalhar como facilitadores da aprendizagem.

Os administradores do PEA preparam estas e estes facilitadores/as da aprendizagem com o conhecimento da matéria e as competências pedagógicas de que precisam para ensinar, de forma eficaz, competências fundamentais de literacia e numeracia e competências socioemocionais às crianças sem acesso à escola. São oferecidas oportunidades de desenvolvimento profissional às e aos facilitadores da aprendizagem, que incluem formação presencial, visitas de orientação in loco de pessoal dos ministérios da educação locais e, mensalmente, Círculos de Aprendizagem de Professores/as.

Os PEA oferecem aulas que duram três horas por dia, três vezes por semana, durante nove meses consecutivos. O objetivo da organização dos PEA, é que, após a conclusão, as alunas e alunos matriculados tenham desenvolvido as competências de literacia e numeracia e as competências socioemocionais necessárias para transitar para o sistema escolar formal. Ao identificar as melhores práticas para responder às necessidades essenciais das crianças nos estados de Yobe e Borno, os PEA na região cumprem a sua promessa de oferecer estratégias úteis para a crise geral que as crianças sem acesso

à escola enfrentam em toda a Nigéria.

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

O IRC conduziu uma avaliação de impactos com base num ensaio com métodos mistos, num ensaio longitudinal, de seleção aleatória e controlado com dois tipos de tratamento, em que ou recebiam PEA, ou recebiam PEA aliado a apoio de orientação, e num grupo de controlo de estudantes em lista de espera, todas e todos matriculados em Centros de Educação Não Formal no nordeste da Nigéria.

Esta avaliação do impacto centrou-se em diversas considerações: a relação custo-eficácia da abordagem básica do PEA nas competências académicas e socioemocionais das crianças sem acesso à escola; a mais-valia e o efeito individual de oferecer orientação in loco aos Facilitadores/as da Aprendizagem; e as experiências das crianças, dos/as facilitadores/as da aprendizagem e das/os técnicos de orientação envolvidos no PEA. A avaliação também examinou como os efeitos do PEA variaram em relação aos vários subgrupos de crianças, diferenciados por sexo, situação socioeconómica, ambiente de literacia em casa, deslocação (PDI - pessoas deslocadas internamente) e pelo nível de incapacidade.

A amostra quantitativa desta avaliação foi feita com uma amostra de 2.244 crianças sem acesso à escola, que frequentam 80 Centros de Educação Não Formal nos estados de Yobe e Borno. O estudo concentrou-se no aproveitamento escolar dos alunos e das alunas. Estas crianças foram selecionadas através de um processo em duas fases, que selecionou aleatoriamente 80 Centros de Educação Não Formal para as duas condições de tratamento (PEA básico e PEA com orientação) e depois selecionou aleatoriamente as crianças no âmbito de cada Centro de Educação Não Formal para tratamento e para grupos de controlo em lista de espera.

A avaliação quantitativa foi complementada por uma avaliação qualitativa, que contou com 79 participantes num estudo mais abrangente: 48 crianças, 15 facilitadores/as de aprendizagem, oito orientadores/as, e oito membros da comunidade, todos extraídos de 15 Centros de Educação Não Formal em Yobe e Borno. Esta amostra foi selecionada de modo a incluir os Centros nos quais se observou que o programa teve um nível de impacto alto, médio e baixo.

Esta avaliação constatou que a aplicação de um PEA básico é uma abordagem que, da perspetiva do custo-eficácia, tem um impacto positivo nos resultados da aprendizagem. A um custo de £66 por criança, a aplicação do PEA básico resultou em melhorias estatisticamente significativas a nível da fluência na língua e da compreensão escrita, melhorias estatisticamente significativas em sete das oito subtarefas da Avaliação de Matemática nas Classes Iniciais, e uma redução estatisticamente significativa da orientação das crianças para o uso de estratégias agressivas de resolução de conflitos.

Acrescentar a orientação aumentou os custos em £42 por criança. Os resultados da avaliação de impacto demonstram que, para além do PEA por si só, a orientação resultou em pequenos impactos negativos e estatisticamente significativos nas capacidades de identificação das letras e em cinco dos oito resultados da Avaliação de Matemática nas Classes Iniciais, uma diminuição nos níveis de autorregulação da raiva reportadas pelas próprias crianças, e um aumento da sua orientação para o uso de agressividade.

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E/OU LIÇÕES APRENDIDAS

As alunas e os alunos, os/as Facilitadoras/es de Aprendizagem e os orientadores/as relataram que a Aprendizagem Social e Emocional (ASE) é valiosa, e melhorou o comportamento dos alunos/as e a capacidade, por parte dos facilitadores/as, de controlar o comportamento na sala de aula. Contudo, a discrepância entre os currículos estabelecidos para a ASE enquanto conceito formal, e a compreensão dos nativos das competências que a ASE requer, tem sido um desafio. Os e as participantes têm dificuldade em dominar a ASE, o que se deve à falta de familiaridade com a ideia formal de ASE. Os alunos/as, os facilitadores/as e os orientadores/as reportaram que é a disciplina mais difícil de ensinar e de aprender, e solicitaram mais materiais de formação, de ensino e de aprendizagem, para servirem de apoio à ASE. Talvez, como resultado, os PEA tenham ainda de fazer um progresso significativo para atingir muitos resultados-chave da ASE.

Constatou-se que os apoios ao desenvolvimento profissional são úteis e valiosos. No entanto, como referido acima, a avaliação de impacto demonstrou que os alunos e alunas das escolas cujos facilitadores de aprendizagem receberam apenas

formações presenciais e participaram em Círculos de Aprendizagem de Professores/as conseguiram aprender mais do que alunos e alunas das escolas cujos facilitadores/as de aprendizagem receberam também orientação no local. Na verdade, a orientação produziu um impacto pequeno, negativo e estatisticamente significativo nas competências de literacia e numeracia e nas competências socioemocionais. Isto sugere que o atual modelo de orientação não é eficaz em termos de custos e deve ser reformulado, uma dinâmica com potenciais ramificações para os setores educativo e humanitário, dentro e fora do Nordeste da Nigéria.

A avaliação qualitativa explorou as experiências dos facilitadores/as de aprendizagem e dos orientadores/as com diferentes elementos de desenvolvimento profissional de professores/as. Os facilitadores/as reportaram que as formações foram úteis, porém insuficientes, e constataram que o apoio mais útil ao desenvolvimento profissional são os Círculos de Aprendizagem de Professores/as, pois proporcionaram aos facilitadores/as uma oportunidade contínua para aprender, debater e oferecer apoio às e aos colegas, e partilhar as melhores práticas. Os orientadores/as tiveram dificuldades em oferecer um apoio eficaz aos facilitadores/as de aprendizagem, por terem formação limitada e falta de conhecimentos especializados nas matérias das disciplinas e devido à carga de trabalho. Os facilitadores/as reportaram que os orientadores/as estabeleceram relações cordiais e respeitadas com eles, mas não os visitaram regularmente. Ao passo que alguns facilitadores/as acharam a orientação útil, outros disseram que os orientadores/as não tinham a experiência e competência necessárias para que a orientação fosse eficaz.

Com base nestes resultados, o IRC adaptou o seu programa, reduziu a orientação e procurou oportunidades para melhorar e avaliar a sua abordagem de desenvolvimento profissional de professores/as. O IRC também está a trabalhar num projeto de localização de conteúdos e recursos de ASE, através de um rigoroso processo de testes, em colaboração com as partes interessadas nigerianas.

O IRC criou uma comissão de acompanhamento da investigação que envolveu decisores/as políticos que estão em vias de desenvolver evidências sobre o que funciona. Desde as fases iniciais da conceção da investigação, os decisores/as políticos forneceram contribuições e feedback sobre o processo da

investigação. O IRC também organizou um evento de divulgação dos resultados da investigação em Abuja, no dia 30 de julho de 2019, para partilhar o que foi descoberto através da investigação com as principais partes interessadas do governo e os principais decisores/as políticos dos ministérios da educação Estadual e Federal, com Organizações Internacionais Não Governamentais e com a comunidade de entidades doadoras. As principais recomendações apresentadas incluem:

- Investir em programas de educação em contextos de crise e conflito, elaborados para atingir resultados, e não simplesmente dados, e exigir que os beneficiários/as monitorizem o progresso em relação a estes resultados.
- Investir em PEA gratuitos e de qualidade, com articulações ao sistema formal para crianças sem acesso à escola, em contexto de crise, de modo a apoiar a aprendizagem e os resultados da transição.
- Investir na elaboração e na contextualização dos materiais de ensino e aprendizagem de ASE, assim como na identificação de práticas indígenas para promover as competências de ASE, e conduzir a implementação de investigação para compreender a aceitação, a relevância e o empenho de Professores/as e dos alunos e alunas.
- Investir em investigação de elevada qualidade para compreender melhor o que resulta, para quem, a que custo, e em que condições, em contextos de crise e de conflito, financiando avaliações de impacto aliadas a informação sobre os custos, implementação de dados de sistemas de monitorização e dados qualitativos de entrevistas e grupos focais
- Garantir que os recursos para a educação em contextos de crise se dirigem igualmente a raparigas e rapazes, e priorizar as crianças deslocadas devido a violência, assim como as que vivem na pobreza e as que são portadoras de uma deficiência física.

PERFIL DO/A PROFESSOR/A

Musa Abdullahi é um facilitador de aprendizagem de Maiduguri, no Estado de Borno. Já é Facilitador há mais de um ano e trabalha como professor numa escola secundária. Participou em atividades de desenvolvimento profissional, que incluem formação presencial, círculos de aprendizagem para professores/as e orientação. Considera que beneficiou bastante do contacto que teve com a ASE através da orientação que recebe, e também da experiência que adquiriu a ensinar crianças oriundas de um conjunto de meios desfavorecidos.

Abdullahi aprecia a forma como o seu trabalho enquanto Facilitador de Aprendizagem aperfeiçoou as suas competências enquanto professor, e referiu especificamente como o conceito de ASE, que é novo para ele e para muitos na região, estimulou o seu desenvolvimento profissional. A manifestação de gratidão pela oportunidade de aprimorar as competências profissionais e de aprender a compreender a ASE foram temas comuns durante as entrevistas com outros Facilitadores/as de Aprendizagem.

Ao mesmo tempo, Abdullahi debate-se com vários desafios mencionados por muitos Facilitadores/as. Estes incluem o ensino perante uma barreira linguística, pois muitos alunos/as e facilitadores/as ainda estão a aprender a falar haúça. Também considera que os seus alunos e alunas beneficiariam do fornecimento de mais livros de exercícios e de outros materiais de instrução, e gostaria de ver mais centros de aprendizagem abertos, já que os seus alunos/as residem numa área dispersa e muitos têm dificuldades em chegar à escola.

Hassana Imam trabalha como Facilitadora de Aprendizagem em Potiskum, no estado de Yobe. O trabalho de facilitadora é a sua primeira atividade profissional. Como todos os outros facilitadores/as, participou em formações presenciais, em círculos de aprendizagem para professores/as e em orientação. Tal como Abdullahi, Imam considera que beneficiou, a nível profissional, de aprender mais sobre ASE, e afirma que este conhecimento a ajuda a manter a compostura enquanto está a ensinar e a gerir a sala de aula. Também aprecia o respeito e o prestígio na comunidade que o ensino de crianças lhe trouxe.

À semelhança da maioria dos facilitadores/as, Imam também tem de lidar com a falta de materiais, e alerta que, sem materiais de instrução, torna-se muito mais difícil cativar e ensinar as crianças. O desafio de ensinar crianças que passaram por adversidades profundas também pesa sobre Imam, e ela considera que uma formação adicional em ASE poderá ajudar a dar resposta a isto.

Além do acesso a materiais adicionais de instrução, Imam gostaria de que os administradores/as do programa passassem mais tempo a investigar as barreiras que impedem, logo à partida, que as crianças frequentem as escolas formais. Considera que esta compreensão poderia ajudar a motivar os alunos e alunas, assim como os/as facilitadores/as. Também gostaria que fosse oferecido um subsídio de transporte a quem se desloca mensalmente aos círculos mensais de aprendizagem para professores/as, uma sugestão feita por vários facilitadores/as, que disseram que o custo da viagem é uma barreira ao desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

- EiE Working Group Nigeria. 2017. Joint education needs assessment northeast Nigeria. https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/assessments/27092018_nga_jena_report.pdf
- OCHA. 2017. Humanitarian Response Plan - Nigeria. New York, NY: Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.
- UNICEF. 2019. Education – The Challenge. New York, NY: UNICEF.

Desenvolvimento Profissional de Professores/as: Uma abordagem interinstitucional

Organização	Volunteer Service Overseas (VSO) acolhido pelo Conselho Norueguês de Refugiados
Autoria	Casey Pearson, Voluntário Internacional Especialista em Aprendizagem Básica & Acelerada
Local	Campos de Refugiados de Kakuma e de Kalobeyei, no Quênia
Perfil do/a Professor/a	Professores/as refugiados
Tópico	Desenvolvimento profissional de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

Oitenta e nove por cento dos/as Professores/as em Kakuma e Kalobeyei são refugiados/as sem qualquer formação antes da entrada em serviço (Trust Fund da União Europeia, 2018). Durante um inquérito de recolha de dados preliminares em abril de 2019, constatou-se que, dos 874 professores/as da Escola Básica, somente 16 por cento eram formalmente qualificados. Há 13 agentes educativos decisivos a trabalhar em Kakuma e Kalobeyei, muitos dos quais oferecem as suas próprias versões de formação de professores/as, que vão desde workshops com duração de dois dias, até programas de formação com duração de nove meses.

Maioritariamente coordenada por entidades doadoras e por projetos, a prestação de formação de professores/as foi anteriormente oferecida sem a colaboração de todos os agentes educativos. Isto resultou na falta de uma formação igual e consistente de professores/as, assim como numa seleção de professores/as que precisam de formação, cuja precisão é limitada. O pack de formação introdutória de Professores/as em Contextos de Crise (TiCC, no acrónimo em inglês) foi desenvolvido e conduzido em Kakuma, pelo Teachers College da Columbia University, como parte do envolvimento com o grupo de trabalho colaborativo sobre Professores/as em Contextos de Crise da Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE). Através do projeto Professores/as para Professores/as, que começou em 2016, muitos professores e professoras receberam formação para o uso de materiais do TiCC, o que significa que já havia algum conhecimento a respeito do TiCC aquando da criação do grupo de trabalho interinstitucional. Todavia, devido à alta rotatividade de pessoal das ONG, a maior parte da consciencialização foi feita com professores/as inseridos no campo, em vez

de ser feita com os membros do grupo de trabalho interinstitucional que foi desenvolvido.

Esta abordagem interinstitucional visa harmonizar e otimizar a formação introdutória básica destinada a professores/as da escola básica por todo o campo, através de: identificação de trajetórias de desenvolvimento profissional, criação de uma base de dados transversal de professores/as, e maior contextualização do pack de formação introdutória através do envolvimento de agentes educativos diferentes como responsáveis por módulos específicos.

BREVE RESUMO

O campo de pessoas refugiadas de Kakuma (que está operacional desde 1992) e o campo adjacente de Kalobeyei (que está operacional desde 2015) no noroeste do Quênia, acolhem 188.513 pessoas refugiadas e requerentes de asilo registados, de 21 nacionalidades diferentes; as maiores populações no campo vêm do Sudão do Sul e da Somália (ACNUR, 2019). Aproximadamente 60% das pessoas refugiadas nos campos de Kakuma e de Kalobeyei são crianças, e a educação continua a ser uma das maiores carências entre crianças e jovens.

A abordagem interinstitucional visa concentrar-se na necessidade de vincular esforços humanitários e de desenvolvimento, para que a qualidade do ensino seja sistematicamente melhorada. O desenvolvimento profissional contínuo e integrado de Professores/as é, portanto, uma prioridade, em vez de formações sem ligação entre si e formações isoladas intermitentes. O objetivo do grupo de trabalho interinstitucional é desenvolver e implementar uma abordagem sistematizada para reforçar as estruturas e programas existentes. O grupo de trabalho foi desenvolvido em março de 2019 e está ainda

atualmente em curso; as prioridades e ações estão a ser continuamente desenvolvidas e aperfeiçoadas. Todavia, este estudo de caso proporcionará uma revisão crucial da sua implementação até agora.

Há onze membros do grupo de trabalho (Técnicos de Normas e Qualidade do Ministério da Educação do sub-condado, o ACNUR, a Federação Luterana Mundial, a Finn Church Aid, o Conselho Norueguês para os Refugiados, a Humanity and Inclusion, o Serviço Jesuíta para Refugiados, a Waldorf, a Windle International e a Voluntary Services Overseas) que estão a trabalhar colaborativamente para oferecer um desenvolvimento profissional estruturado a todos os professores/as das escolas básicas de Kakuma e de Kalobeyi.

O grupo de trabalho já realizou 8 reuniões. Inicialmente, foram criados Termos de Referência, foram delineados os objetivos principais, e foi acordado um compromisso de colaboração. O foco inicial do grupo foi identificar as necessidades de desenvolvimento da formação de professores/as do ensino básico, e mapear os

programas de formação existentes que estão a ser ministrados. Assim que os dados foram recolhidos, foram usados como avaliação inicial das necessidades, de forma a identificar as escolas e professores/as que são uma prioridade em termos de formação.

O pack de formação de Professores/as em Contextos de Crise foi identificado como sendo a principal ferramenta usada para formar professores/as. Esta decisão foi tomada devido ao sucesso da implementação anterior, e também devido ao compromisso com o ACNUR, em 2017, de usar esta ferramenta como formação inicial para todos os professores e professoras que trabalham no campo. Através do grupo de trabalho interinstitucional, esta formação inicial foi então alvo de mais adaptação, através da sua subdivisão por várias instituições especializadas, para ir ao encontro das necessidades do contexto. Por exemplo, o Quênia está a implementar o seu novo currículo baseado em competências, portanto, foi desenvolvido um módulo de 'Introdução ao Currículo Baseado em Competências' por parte do Técnico de Normas e Qualidade do Ministério da Educação do sub-condado. A Humanity and Inclusion



Grupo de trabalho interinstitucional

também adaptou e providenciou facilitadores/as, para que o módulo de inclusão incorpore estratégias e conhecimentos que sejam mais específicos para o contexto. Também acordaram que se devia adicionar ao módulo de proteção de menores

conteúdos sobre violência sexual e de género e prevenção de abuso e exploração sexual. Foi desenvolvido por um especialista do ACNUR, que também deu formação a uma equipa de facilitadores/as 'especialistas' para darem aulas destas secções.

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

Foi desenvolvido um registo de desenvolvimento profissional de professores/as, que regista os níveis de formação e as necessidades de todos os professores/as de escolas básicas, e foi criado um procedimento operacional padronizado, que define as vias de desenvolvimento profissional para os professores/as recentemente recrutados. O pack de formação de TiCC contextualizado foi testado em 40 professores/as. Os inquéritos pós-formação demonstraram que os módulos 'Introdução ao Currículo Baseado em Competências' e 'Proteção de Menores, Disciplina Positiva' foram os mais vantajosos. Até agora, foram formados 162 professores/as, e 15 outros/as técnicos/as de educação de instituições receberam formação para serem formadores/as. Está a haver mentoria entre pares em cinco escolas, envolvendo 44 professores/as, mas ainda está nas fases iniciais.

As discussões dos grupos focais com cinco professores/as (quatro homens e uma mulher) sobre o facto de terem recebido módulos diferentes por parte de agentes diferentes refletiram que "a variedade de instituições ajudou com a variedade das necessidades na escola, porque a Violência Sexual e de Género, as Necessidades Especiais, e o Currículo Baseado em Competências são todos relevantes nas nossas escolas, portanto foi bom que tudo tenha sido feito em conjunto."

Foram realizadas entrevistas a informadores-chave, neste caso, a seis partes interessadas. As principais vantagens da abordagem interinstitucional que foram destacadas incluíram: a oportunidade de partilhar os conhecimentos especializados de diferentes funcionários/as das instituições, a redução de uma carga de trabalho duplicada (em termos da partilha de materiais de formação, facilitadores/as e custos dos

workshops) e uma abordagem mais harmonizada e uniformizada da formação. Os Coordenadores/as de Educação da Federação Luterana Mundial e da Finn Church Aid, que são as duas principais entidades parceiras de implementação, comentaram sobre como os registos de Desenvolvimento Profissional os ajudaram a 'identificar rapidamente quantos dos [seus] professores/as já tinham sido formados' e a 'monitorizar os registos de formação dos [seus] professores/as com mais facilidade. 'O Especialista de Educação do ACNUR disse que a abordagem interinstitucional vai mudar o seu trabalho para lá do grupo de trabalho já que "um tal esforço de colaboração será usado, no futuro, para desenvolver um sistema abrangente de gestão e desenvolvimento de professores/as que considere todo o espectro à volta do recrutamento, retenção, remuneração, formação e apoio a professores/as."

Estão planeadas discussões de grupos focais com professores/as e agentes educativos numa fase mais avançada do processo, para descobrir que impacto viram em relação à forma como o registo de desenvolvimento profissional tem sido usado para direcionar a formação, e para perceber como a utilização dos percursos de formação mudou o exercício das suas práticas profissionais. As instituições também vão refletir sobre o modo como os dados recolhidos através dos registos podem ser analisados e usados para informar a investigação, para se ter uma ideia mais clara de quais são as necessidades de formação num dado contexto, permitindo, assim, estabelecer uma elaboração mais precisa do programa no que diz respeito à formação de professores/as.

LIMITAÇÕES, DESAFIOS/OU LIÇÕES APRENDIDAS

Atualmente, o grupo de trabalho é presidido por um voluntário da VSO e co-presidido pelo técnico responsável pelo controlo de qualidade do sub-condado. No entanto, um impacto sustentável requer que haja uma nova alteração ao representante do ministério para liderar o grupo de trabalho. Os contínuos desafios incluem também uma elevada rotação do pessoal essencial da instituição que colabora com o grupo de trabalho. Embora a formação do Currículo Baseado em Competências seja de extrema prioridade nas escolas do Quénia e seja também um foco para a formação dentro do campo, continua a ser preciso fazer considerações

e adaptações para ir ao encontro das necessidades específicas de formação de professores/as não-qualificados a trabalhar em circunstâncias tão extremas. Seria extremamente vantajoso para este processo trabalhar no sentido de certificar o Pack do TiCC e torná-lo obrigatório para professores/as não-qualificados dentro do campo. Igualmente, sensibilizar para a abordagem interinstitucional a nível da conceção do programa e das entidades doadoras poderia reforçar o êxito na participação proativa neste modo de trabalhar. Teria sido também vantajoso realizar reuniões com todas as partes interessadas no início do processo, e ainda alinhar os planos de trabalho de cada instituição para complementar o abrangente plano de formação interinstitucional.

O potencial de Professores/as que receberam a formação introdutória do TiCC para crescerem e para se desenvolverem como orientadores/as dos seus pares, e para orientarem a futura facilitação, revela oportunidades claras de sustentabilidade. Uma ferramenta particularmente útil que está atualmente a emergir do grupo de trabalho interinstitucional é o uso do registo de desenvolvimento profissional de Professores/as, para identificar lacunas na formação e assinalar escolas e indivíduos com maior precisão. A abordagem interinstitucional relativamente à formação de professores/as também permite que o Pack de TiCC se ajuste aos projetos educativos existentes, tanto para reforçar como para uniformizar a qualidade da formação. Contribuiu para dar uma resposta mais coordenada ao desenvolvimento profissional de professores/as.

PERFIL DO/A PROFESSOR/A

Perfil do/a Professor/a 1:

Seme, de 24 anos, é um professor sul-sudanês do terceiro ciclo do ensino básico que chegou a Kakuma em 2016. Sem qualificações nem formação prévias além de ter completado o ensino secundário no Sudão do Sul, começou a dar aulas em junho de 2018. Ensina numa sala de aula com grande afluência, composta por 80 alunos e alunas. Através do ensino, Seme desfruta da oportunidade de “empoderar estudantes - de os transformar de ninguéns em alguéns”. No entanto, desde ter de enfrentar no início da carreira o ‘não saber nada’ aos desafios contínuos do excesso da carga de trabalho e da baixa remuneração, ensinar revela-se por vezes difícil para ele.

Seme só recebeu a primeira formação um mês após ter começado. Teve a duração de cinco dias e foi sobre Necessidades Educativas Especiais, tendo sido ministrada pela organização não-governamental Humanity and Inclusion: “a formação foi boa, mas não tínhamos todos os recursos na sala de aula. “A formação suplementar, por ordem cronológica, incluiu:

- cinco dias de formação sobre o Currículo Baseado em Competências, o novo e reestruturado currículo queniano, a ser implementado atualmente no condado,
- um dia de formação sobre Introdução às Necessidades Educativas Especiais,
- dois dias de formação sobre avaliação.

Finalmente, recebeu a formação do Pack Introdutório TiCC em julho de 2019.

Seme declarou que a formação sobre Currículo Baseado em Competências foi “benéfica porque tem diretrizes específicas, nas quais os procedimentos dos métodos de ensino se centram no/a estudante, em vez de se centrarem na lecionação (ou seja, no professor/a).” Nota que a formação TiCC teve impacto nele já que “anteriormente, eu tinha o conhecimento para dar aulas, mas não as estratégias. “Considera que o TiCC lhe deu estratégias para gerir a sala de aula e sente que estas lhe deram a confiança para implementar e melhorar a sua instrução.

Ao refletir sobre o seu percurso de desenvolvimento profissional como docente, e no impacto e sequência da sua formação, Seme comentou que o “TiCC deveria vir em primeiro lugar porque (abrange) os métodos de ensino que o professor/a precisa de pôr em prática, (enquanto) o Currículo Baseado em Competências se foca no currículo. É necessário ter noções básicas (de ensino) antes de tentar compreender o currículo.”

O percurso de Seme destaca a necessidade de harmonização e de coordenação no âmbito do grupo de trabalho interinstitucional, bem como do uso proativo do registo de desenvolvimento profissional de Professores/as, desenvolvido para identificar de forma precisa as suas necessidades de desenvolvimento.

Perfil do/a Professor/a 2:

Aguer veio do Sudão do Sul para Kakuma aos quatro anos. Conseguiu uma bolsa de estudos para frequentar tanto a escola básica como a escola

secundária em Nairóbi. Quando se viu impossibilitado de prosseguir estudos universitários, começou à procura de trabalho no campo como professor. Completou os seus primeiros sete meses na posição sem receber qualquer formação. Em janeiro de 2017, Aguer foi um dos primeiros professores/as a receber o Pack Introdutório do TiCC através do projeto Professores/as para Professores/as e afirma: “foi extremamente útil para mim porque o conteúdo ia ao encontro das experiências e desafios que eu tinha na minha sala de aula. “Desde então, Aguer acabou por se tornar formador dos seus pares e, em 2018, foi um dos principais facilitadores e implementadores do programa para a expansão do Professores/as para Professores/as em Kakuma e em Kalobeyei. Durante este período, também se candidatou à Universidade Masinde Muliro e completou uma certificação de oito meses em ensino básico. Agora, aos 25 anos, é professor do ensino básico e é facilitador da formação do TiCC junto de professores/as não-qualificados.

Durante o mapeamento e avaliação do processo de formação no grupo de trabalho interinstitucional, Aguer foi identificado como um forte participante e como sendo indicado para liderar a facilitação de futuras formações do TiCC. Em 2019, em coordenação com a VSO e o grupo de trabalho interinstitucional, Aguer ajudou a atualizar e a contextualizar o pack de formação do TiCC, contribuindo com recomendações e adaptações. Mais recentemente, prestou apoio a um workshop de formação de formadores do pack do TiCC, e foi o principal facilitador na ministração da formação a 30 professores/as não-qualificados.

“Gosto muito do TiCC modificado, são adaptações muito bem conseguidas. (As) mudanças também são positivas devido ao novo currículo, os professores/as precisam de entender esta reorientação. Os problemas relativos à humanidade e à inclusão, à violência de género, à prevenção da exploração e do abuso sexual são uma realidade nas nossas escolas, por isso é extremamente útil, especialmente no que toca a saber como reportá-los,” comenta Aguer ao refletir sobre a contextualização. Usar diferentes parceiros para serem responsáveis por módulos específicos, diz Aguer, “ajuda-nos, enquanto facilitadores, a adquirir mais conhecimento. São especialistas nas suas respetivas áreas e têm imenso conhecimento sobre cada disciplina.”

Reitera a importância de identificar as necessidades

de formação dos indivíduos de forma precisa e diz que “os facilitadores/implementadores precisam de fazer o acompanhamento de quem está a ser selecionado, os diretores/as das escolas precisam de entender que quem irá beneficiar da formação são os alunos e alunas, mais do que aqueles com quem trabalham.”

“Gerir conflitos tanto com alunos e alunas como com adultos da comunidade” é uma das áreas nas quais Aguer considera que o pack de TiCC o ajudou tanto dentro da sala de aula, como fora dela.

REFERÊNCIAS

- European Union Trust Fund (EUTF). 2018. Mid-term review of the EU Trust Fund Regional and Protection Programme in Kenya: support to the development of Kalobeyei Final Report.
- UNHCR. 2019. Kakuma & Kalobeyei Population Statistics 31 January 2019. <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/67812>. Last accessed 14 August 2019.

HIPERLIGAÇÕES

- Preliminary data collection and analysis survey: <https://drive.google>.

Experiências de Professores/as com o Projeto de Leitura no Paquistão - Modelo tripartido de Desenvolvimento de Professores/as

Organização	Comité Internacional de Resgate
Autoria	Shahida Maheen, Diretora, Desenvolvimento de Recursos Complementares, PLP
Local	Paquistão
Perfil do/a Professor/a	Professores/as da comunidade de acolhimento
Tópico	Desenvolvimento profissional de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

Nos últimos anos, múltiplas avaliações nacionais de leitura no Paquistão revelaram que um número alarmante de alunos e alunas de escolas básicas não estão a aprender a ler. De acordo com o Relatório Anual sobre o Estado da Educação de 2013, 49% de alunos/as do terceiro ano não conseguiam ler na sua língua de instrução e 45% dos alunos/as do quinto ano não eram capazes de ler uma história direcionada a alunos/as do segundo ano. Estas avaliações revelam uma autêntica crise de literacia no Paquistão. Aprender a ler pode ser um desafio para todas as crianças mesmo nas melhores circunstâncias, porém muitos alunos e alunas no Paquistão vivenciam problemas nas suas vidas diárias que as colocam em clara desvantagem no que diz respeito à sua educação, particularmente em províncias fronteiriças tais como a Khyber Pakhtunkhwa (KP). Nestas áreas, os desafios de segurança derivados da Guerra do Afeganistão e do terrorismo são particularmente acentuados e contrariam os esforços adotados para proporcionar uma educação segura e de elevada qualidade às crianças paquistanesas. Em muitas escolas fronteiriças, as salas de aula são compostas por estudantes deslocados internos e estudantes que vêm de famílias de baixos rendimentos. Além das dificuldades em corresponder às necessidades de diversos alunos e alunas em salas de aula numerosas, os professores/as enfrentam frequentemente desafios na comunicação com as famílias deslocadas, decorrentes das suas línguas maternas serem distintas das deles. Além disso, é frequente as normas culturais de género dificultarem o acesso quer de raparigas quer de professoras às escolas. Adicionalmente, as crianças deparam-se nas aulas com professores/as que não receberam formação suficiente.

Antes das intervenções do Projeto de Leitura do Paquistão (PLP), um terço de Professores/as e metade

das orientadoras e orientadores entrevistados em Khyber Pakhtunkhwa não tinham recebido formação inicial nem contínua (Projeto de Leitura do Paquistão 2018).

Consequentemente, a vasta maioria de Professores/as de zonas rurais e urbanas do Paquistão teve pouca ou nenhuma exposição a metodologias de ensino da leitura nas classes iniciais, seja enquanto estudantes ou durante a formação antes da entrada em serviço. As oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo para professores/as paquistaneses são altamente limitadas, subfinanciadas e dificultadas por desafios logísticos. Perante este cenário desafiante, as elevadas taxas de iliteracia entre as crianças paquistanesas são por si só um problema, e têm repercussões noutros domínios da sua educação. A investigação mostra que, se as crianças tiverem dificuldades nas competências de leitura básicas nas classes iniciais, serão significativamente mais propensas a ter dificuldades em desenvolver outras competências académicas no futuro (Abazi et al., 2005).

O PLP está a responder a este desafio através de uma abordagem holística que visa melhorar os resultados de literacia aumentando o apoio à leitura nas salas de aula nos sistemas educativos e nas comunidades em Khyber Pakhtunkhwa e em seis outras regiões do Paquistão: Baluchistão, Gilguit-Baltistão, Sinde, Azad Jammu e Caxemira, Território da Capital Islamabad e o Território Federal das Áreas Tribais.

BREVE RESUMO

Desde 2014, o PLP já chegou até 26.623 professores/as e a 1,6 milhões de estudantes da primeira e da segunda classe, com o objetivo específico de melhorar as competências de literacia dos alunos/as e as práticas de ensino de Professores/as. O

desenvolvimento profissional de professores/as é um dos pilares fundamentais da abordagem do PLP. Os professores/as participam num modelo tripartido durante um ciclo de intervenção de dois anos. O modelo de desenvolvimento profissional de professores/as do PLP inclui formação presencial, encontros mensais de Grupos de Informação aos Professores/as e visitas de apoio às escolas.

Os professores/as das áreas de intervenção começam com uma sessão presencial de cinco dias, seguida por uma sessão de reciclagem de três dias durante o segundo ano do programa desses professores/as. As sessões presenciais focam-se em técnicas terapêuticas em sala de aula utilizadas para abordar as populações vulneráveis, e para desenvolver as competências discretas de Professores/as, dando particular ênfase ao modo como devem usar os materiais educativos fornecidos pelo PLP.

Os Grupos de Informação aos Professores/as são compostos por grupos de quatro a oito professores/as que se encontram uma vez por mês para debater módulos sobre o ensino da leitura, para partilhar

experiências da sala de aula e para refletir sobre os êxitos e desafios com que se depararam. Estas sessões permitem aos professores/as colaborar em torno das melhores práticas e identificar aspetos dos planos de aulas diários que são especialmente eficazes ou desafiantes.

As visitas de apoio às escolas promovem a aplicação da formação, no âmbito presencial e no âmbito dos Grupos de Informação aos Professores/as, através da orientação por parte de colaboradores/as da escola, mentores e supervisores académicos governamentais. Durante estas visitas, os mentores observam, dão feedback, apoiam os professores/as com práticas educativas de leitura e ajudam a avaliar as necessidades e o progresso dos alunos/as.

O Desenvolvimento Profissional de Professores/as é especialmente importante devido aos obstáculos contínuos que todo o sistema educativo paquistanês enfrenta. Ao estabelecerem um novo nível de Desenvolvimento Profissional de Professores/as no Paquistão, programas como o PLP vêm preencher uma lacuna crucial no apoio aos professores/as.



Créditos fotográficos: Sidrah Amin, Agente de Imprensa-KP

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

O impacto do PLP nos resultados de leitura das e dos estudantes e nas práticas educativas de Professores/as foi documentado num estudo quasi-experimental que comparou os resultados de leitura de dois grupos de estudantes que receberam intervenções do PLP nos Grupos 1 e 2 (tratamento) com os resultados das/os estudantes que não participaram no programa, mas que estavam à espera de receber a intervenção no Grupo 3 (grupo de controlo, em lista de espera).

O estudo recolheu dados de base, intermédios e finais de uma amostra transversal de 192 escolas (132 em tratamento, 60 em controlo), 344 professores/as (233 em tratamento, 111 em controlo), e 5523 estudantes (3767 em tratamento, 1756 em controlo) em cinco províncias do Paquistão usando uma Avaliação de Leitura Para as Classes Iniciais para medir as competências de leitura e uma ferramenta de observação nas salas de aula para observar as práticas educativas de Professores/as. Os investigadores/as recorreram à abordagem diferença-em-diferenças para identificar os progressos de aprendizagem observados em estudantes e professores/as nos grupos de tratamento (Grupos 1 e 2) e no grupo de controlo (Grupo 3) que pudessem ser atribuídos à intervenção.

Os dados indicaram que o PLP teve efeitos positivos e estatisticamente significativos nos resultados de leitura das e das estudantes. Os e as estudantes do primeiro ano que receberam um ano de intervenção mostraram ganhos pequenos e pouco significativos nas suas competências de leitura, mas os alunos e alunas do segundo ano que receberam dois anos de intervenção revelaram progressos de aprendizagem estatisticamente significativos, de moderados a grandes. O estudo também revelou que o PLP teve um efeito positivo e estatisticamente significativo, de moderado a grande, nas práticas educativas de Professores/as em contexto da sala de aula.

Atualmente, o PLP está a levar a cabo um projeto experimental de métodos mistos com quatro ramos de tratamento para entender o custo e efeito de diferentes ingredientes de desenvolvimento profissional nos resultados de leitura das e das estudantes e nas práticas educativas de Professores/as: 1) formação presencial, 2) Grupos de Informação aos Professores/as, e 3) acompanhamento

presencial (vs tratamento completo). Foi elaborado um estudo quantitativo de base, como parte desta avaliação de impacto em novembro de 2018 em Khyber Pakhtunkhwa, que recolheu dados de três discussões de grupos focais com 13 orientadores/as, seis Grupos de discussão focal com 23 professores/as do segundo ano, e 81 Grupos de discussão focal com 484 alunos e alunas do segundo ano.

A análise de dados de Professores/as e dos orientadores/as indica que, embora nenhum participante tivesse memória das suas primeiras vivências a ler em casa terem sido negativas, na realidade poucos transmitiram experiências e sentimentos positivos. As primeiras vivências de Professores/as e dos orientadores/as estavam maioritariamente associadas a figuras do sexo masculino que liam o Alcorão ou ajudavam com aulas de urdu, mas não a figuras do sexo feminino nem a materiais recreativos. Os professores/as também referiram que, enquanto crianças, tiveram pouca exposição a materiais de leitura recreativos, e aprenderam a ler com a ajuda de instrutores/as que usavam métodos tradicionais, tais como escrever no quadro e pedir aos alunos e alunas para repetirem a lição com eles, sem se focarem no som das letras ou no reconhecimento das palavras. Outras constatações:

- **Crenças sobre como apoiar os e as estudantes a ler:** Os professores/as e orientadores/as acreditam que, para promover a leitura eficazmente, os e as estudantes precisam de ser expostos a técnicas pedagógicas ativas e precisam de ter acesso a materiais de leitura educativos que possam desenvolver o seu interesse na leitura. Também acreditam na importância de fornecer aos e às estudantes suportes diferenciados para promover a aprendizagem de acordo com as suas necessidades. Os professores/as e os orientadores/as inquiridos identificaram efetivamente algumas das estratégias para apoiar os e as estudantes com diferentes necessidades.
- **Crenças sobre como apoiar eficazmente os professores/as no âmbito do ensino da leitura:** Os orientadores e orientadoras acreditam que a melhor forma de apoiar os professores/as no seu trabalho é garantir que usam materiais e planos de aulas e fornecer-lhes feedback contínuo e personalizado sobre a sua prática de ensino. No entanto, os orientadores/as não contemplaram a

importância de usar um leque de perguntas para encorajar a autorreflexão e o crescimento entre os professores/as.

Além disso, resultados preliminares do estudo quantitativo intermédio revelam que ter orientadores e orientadoras à disposição no local é o único componente que está a ter efeitos positivos nos resultados de leitura dos e das estudantes e nas práticas educativas de Professores/as. O IRC está atualmente a analisar os dados médios qualitativos. Em novembro, teremos mais informação sobre as experiências de Professores/as e dos orientadores/as e sobre a forma como o acesso a estes suportes de desenvolvimento profissional influenciaram o seu compromisso com o programa.

LIMITAÇÕES, DESAFIOS/OLHOS APRENDIDAS

As constatações da investigação demonstram que o PLP é eficaz e de baixo custo, que pode ser implementado em escala, e tem efeitos duradouros. Apesar dos resultados encorajadores, os professores/as do Paquistão precisam de mais ajuda com o Desenvolvimento Profissional de Professores/as e a mentoria. As educadoras e educadores primários precisam de oportunidades de formação que, além de lhes fornecerem orientação sobre como ensinar competências de leitura fundamentais, os ajudem a entender melhor e a responder às necessidades das populações vulneráveis tais como as PDI, daqueles que enfrentam contextos de segurança reduzida, dos alunos e alunas multilingues e aos desafios das desigualdades de género na educação. Os mentores e mentoras necessitam de competências adicionais para guiarem os professores/as no processo de autorreflexão relativamente a como melhorar a qualidade do ensino.

A execução de intervenções e a recolha dos dados necessários para avaliar e melhorar a programação também representou um desafio significativo em distritos remotos do Paquistão. Nestas áreas, os educadores e educadoras e o pessoal do projeto depararam-se com tempos de trajeto longos e riscos para a sua segurança. Além disso, as dificuldades relacionadas com a obtenção de uma permissão por parte das autoridades responsáveis para levar a cabo a implementação no terreno complicaram os esforços do projeto.

Aprendeu-se uma lição essencial no que toca a cultivar a confiança, a colaboração e a apropriação de reformas de leitura e da investigação em todos os níveis do sistema - a nível nacional, regional, provincial e a nível das equipas responsáveis pela educação ao nível distrital. Os esforços do pessoal do PLP no sentido de envolver continuamente as partes interessadas, recorrendo a reuniões de consulta e ao reforço das capacidades ao longo da vida do projeto, reforçou a capacidade e a confiança das partes interessadas em investir na continuação das reformas de leitura.

REFERÊNCIAS

- Abadzi, Helen, et al. 2005. "Monitoring Basic Skills Acquisition through Rapid Learning Assessments: A Case Study from Peru." *Prospects* 35: 137-156.
- Annual Status of Education Report: ASER-Pakistan. 2013. Islamabad: South Asian Forum of Education Development, 2013. Accessed November 14, 2019.
- Diazgranados, Silvia. 2018. *Lessons from Research in the Pakistan Reading Project*. Islamabad: TKTK.

Uma Abordagem Mista Co-elaborada para o Desenvolvimento Profissional de Professores/as em Contextos de Deslocação Massiva

Organização	University College London – projecto RELIEF, Centro de Estudos Libaneses – Universidade Americana Libanesa
Autoria	Dr.ª Elaine Chase, Dr.ª Eileen Kennedy, Professora Diana Laurillard, Dr.ª Mai Abu Moghli, Dr. Tejendra Pherali, Dr.ª Maha Shuayb
Local	Líbano
Perfil do/a professor/a	Professores/as refugiados e professores/as da comunidade de acolhimento
Tópico	Desenvolvimento profissional de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

Os professores/as em contextos de deslocação massiva respondem às necessidades específicas dos alunos e alunas, e observam e experienciam situações que necessitam de respostas que vão além das atividades de ensino e de aprendizagem. Além da falta de recursos e das infraestruturas fracas, os alunos/as e professores/as em contextos de crise têm de lidar com várias dificuldades: problemas psicossociais, idioma de ensino, dilemas sobre acreditação e hostilidade das comunidades de acolhimento. Os professores/as necessitam de oportunidades de desenvolvimento profissional desenhadas à sua medida para lidar com todos estes desafios. Frequentemente, os professores/as têm de gerir necessidades complexas com poucas oportunidades para aprender com outros professores/as em situações semelhantes. Muitas vezes, não estão familiarizados com as complexidades da situação e raramente têm a formação adequada para

responder em conformidade (Burns & Lawrie, 2015). Esta iniciativa pretende envolver as educadoras e educadores refugiados no Líbano em ciclos de co-elaboração para desenvolver uma prática educativa colaborativa, combinando espaços digitais em cursos online gratuitos em massa (MOOC, sigla do original inglês “massive open online course”) e formação presencial no campus para participantes selecionados.

BREVE RESUMO

Tendo por base experiências prévias de criação de sessões de ensino semipresencial (Kennedy e Laurillard, 2019), trabalhamos em colaboração na conceção do curso, recorrendo à organização de workshops participativos com as partes interessadas. Os materiais curriculares foram produzidos com base em dados empíricos e na filmagem de Professores/as nos seus contextos específicos, demonstrando práticas eficazes. Os professores/as da comunidade

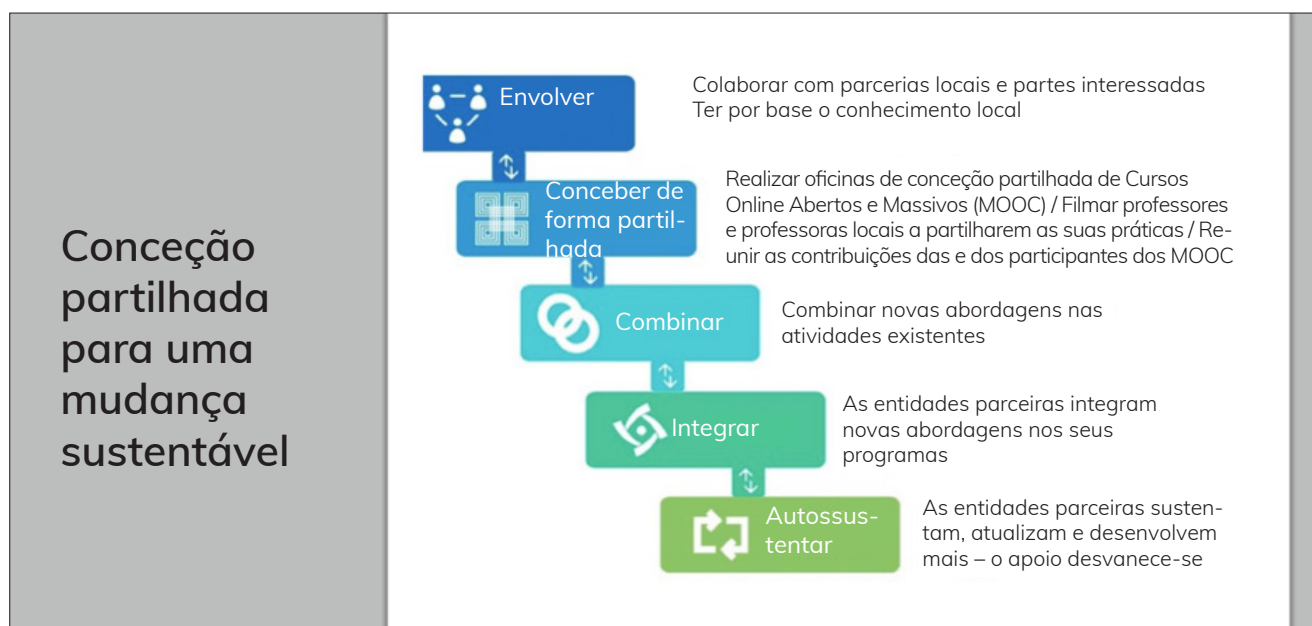


Figura 1: processo de co-elaboração, incluindo o envolvimento de parceiros no Líbano em cada nível e o modo como este processo contribui para a sustentabilidade.



Figura 2

tornaram-se educadores/as de professores/as através de MOOC. Os valiosos recursos de vídeo e as atividades colaborativas concebidas encorajaram outros professores/as a testar novas ideias nos seus próprios espaços educativos.

Cooperámos com professores/as em diferentes fases: de fevereiro a maio de 2018, organizámos workshops co-elaborados em Beirute e em Vale de Beca para identificar as necessidades de Professores/as, encontrar locais de filmagem e desenvolver o esquema inicial do curso de formação. Em agosto de 2018, levámos a cabo um workshop de dois dias com 12 especialistas em educação que trabalham no Ministério da Educação, agências da ONU, ONG(I), da academia e de organizações comunitárias para operacionalizar os conteúdos, a estrutura e o esquema do curso de formação. Assim que os conteúdos e a estrutura do curso foram finalizados de forma colaborativa, produzimos e lançámos o MOOC em inglês e árabe em junho de 2019.

Os professores/as que fizeram o curso e que estão sobrecarregados têm pouco tempo e acesso reduzido às oportunidades disponíveis no campus, reconheceram o valor adicional do modelo de ensino semipresencial, que levou à integração do MOOC num curso do campus. Explorámos este modelo através da criação de um curso presencial em colaboração com a Universidade Americana Libanesa e a Universidade Libanesa. Foi programado de forma a decorrer em simultâneo com o MOOC: 29 professores/as concluíram este curso misto de

Desenvolvimento Profissional de Professores/as. O curso presencial consistia em três (3) sessões de dois dias: uma sessão antes, uma durante e uma após o MOOC. As sessões presenciais foram concebidas de forma a proporcionarem mais oportunidades de aprendizagem, tais como apresentações, discussões em grupo e atividades que utilizam as ferramentas introduzidas no

MOOC. As sessões presenciais focaram-se em garantir que os e as profissionais da educação se sentiam confortáveis na utilização da plataforma e das ferramentas online (p. ex. Padlet, Mentimeter, etc.) e eram capazes de interagir em discussões on-line. Em termos de conteúdo, concentrámo-nos em formas de lidar com assuntos controversos na sala de aula, tais como discriminação e violência de género. Focámo-nos também na conceção da aprendizagem.

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

Resultados do Programa

- Conteúdo
 1. Dezasseis vídeos legendados e transcrições das experiências de professores e professoras e exemplos de boas práticas, tanto em árabe como em inglês. O MOOC durou mais de quatro semanas e contemplou vários assuntos que surgiram no decorrer dos nossos workshops de investigação com professores/as refugiados, seguindo-se várias consultas com especialistas

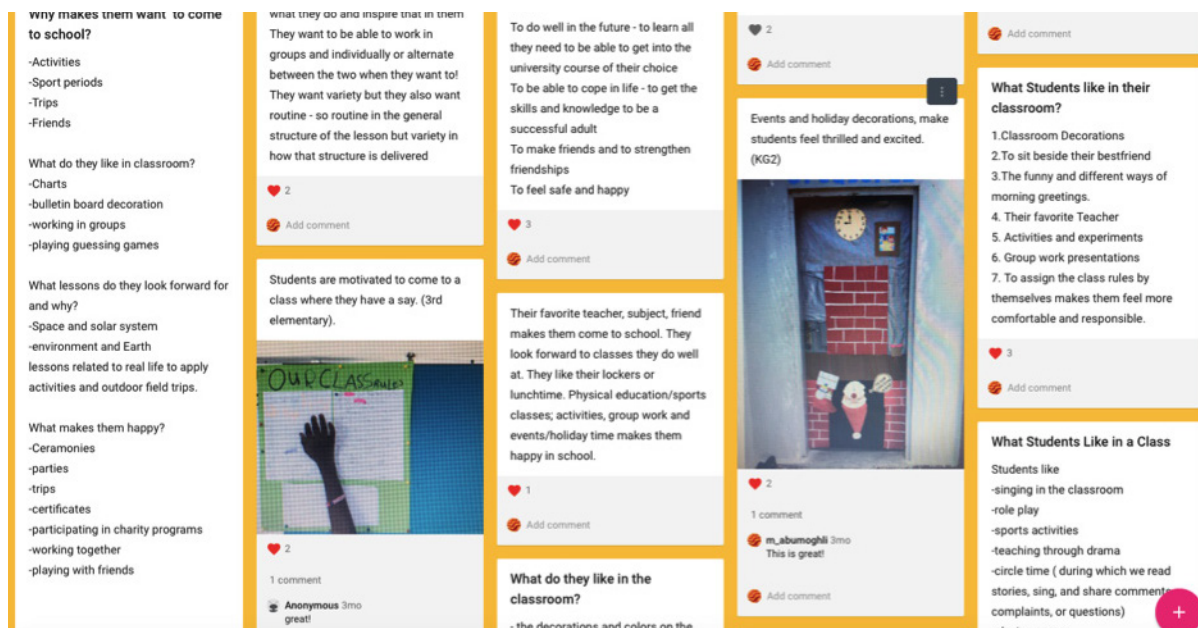


Illustration 3: Un exercice de Padlet où les enseignants ont partagé leur expérience. L'exercice intitulé : « Obtenir le point de vue des apprenants » proposait aux enseignants de partager le point de vue de leurs élèves sur: ce qui les pousse à venir à l'école ? Quels enseignements les intéressent et pourquoi ? Qu'est-ce qu'ils apprécient en classe ? Qu'est-ce qui les rend heureux à l'école ?

em educação no Líbano. Entre os assuntos abordados, incluiu-se a forma como os educadores e educadoras criam mudanças com recursos limitados, como lidar com traumas na sala de aula, como associar a experiência das crianças com o conteúdo apresentado no espaço de aprendizagem, o uso da tecnologia no espaço de aprendizagem e elaboração das aulas, como lidar com temas controversos e ainda como responder às aspirações dos e das estudantes.

2. Materiais interessantes no MOOC (árabe e inglês), incluindo textos teóricos sobre professores/as e aprendizagem transformativa, exercícios de acompanhamento, planos de aulas e exemplos de boas práticas. Todos estes materiais, incluindo os artigos académicos e os resumos das teorias também podem ser descarregados. Os e as participantes do MOOC também contribuíram para este material, ao partilhar os seus planos de aulas e modelos de boas práticas.
3. Ferramentas digitais usadas na sala de aula - exercícios no Mentimeter, Padlet e Word Cloud. Foi dada aos professores/as uma introdução sobre ferramentas que poderiam ser usadas na sala de aula para melhorar a qualidade da aprendizagem. As e os participantes do MOOC usaram estas ferramentas e trocaram ideias na discussão do fórum online - exploraram ideias sobre como adaptá-las para as suas práticas.
4. Produção e disseminação de conhecimento e

boas práticas com base nas experiências de Professores/as através de tarefas atribuídas. Por exemplo, foi pedido às e aos participantes que partilhassem a sua experiência enquanto professores/as transformadores. Esta atividade foi avaliada pelos pares e os participantes partilharam as suas ideias, fornecendo cenários compostos por uma situação desafiante numa sala de aula e aplicando várias abordagens de ensino: hegemónica, flexível, crítica e transformadora. Por fim, foi-lhes pedido que sugerissem o que seria mais adequado à situação que descreveram

- Políticas e Sustentabilidade

1. O Ministério da Educação, a Universidade Americana Libanesa, a Universidade Libanesa e o ACNUR estão a preparar a integração do MOOC na sua formação de Desenvolvimento Profissional de Professores/as (pré-serviço e Programa de Educação Contínua).

Investigação e Evidências: A avaliação foi uma componente essencial do projeto-piloto.

- Metodologia da Avaliação

1. Foram preenchidos dois questionários pelos/as participantes do MOOC para cada plataforma, em inglês (N=82) e em árabe (N=1209).
2. Foram preenchidos questionários pós-curso pelos professores/as que frequentaram o curso presencial (N=29)
3. Foram organizados grupos focais com

a totalidade dos 29 professores/as que frequentaram o curso presencial

4. Foram realizadas entrevistas individuais com os professores/as que frequentaram o curso presencial (N=9) e com os professores/as que participaram apenas no MOOC (N=7).
- Conclusões
 1. Necessidades de professores e professoras a nível de Desenvolvimento Profissional de Professores/as específicos para contextos de deslocação em massa: Foram identificadas as seguintes necessidades específicas: salas de aula diferenciadas (língua, capacidade e idades); apoio psicossocial; utilização avançada de tecnologia para elaborar aulas, conteúdos e metodologia.
 2. Partilha das melhores práticas: as melhores práticas identificadas incluem a importância de desenvolver empatia, compreensão das diferentes redes sociais no âmbito da escola que promovem o comportamento positivo dos alunos/as e o modo como interagem com as mesmas, o valor da partilha de ideias de ensino, documentação dos processos de ensino e a importância do trabalho em rede com outros professores/as.
 3. Melhores práticas relacionadas com a utilização de tecnologia digital: Entre as práticas identificadas, incluem-se a integração de ferramentas digitais nos planos de aulas, a adaptação de modelos e exercícios já comprovados e a preparação e existência de planos de reserva no caso da tecnologia não funcionar.
 4. Experiência da abordagem mista: A presença física dos educadores e educadoras (a componente presencial) acelerou o processo de aprendizagem e proporcionou a oportunidade de interagir com eles, de modo a esclarecer conceitos teóricos e a desenvolver a compreensão das ferramentas digitais.

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E OULIÇÕES APRENDIDAS

Tempo e recursos: o processo de co-elaboração é desafiante em termos de competência, tempo e fundos. Exige visitas de campo, inúmeros workshops e a criação de vídeos e exercícios relevantes desenvolvidos à sua volta. Contudo, o MOOC elimina a necessidade de apresentação repetitiva de ideias, permitindo que as sessões na sala de aula

se centrem na discussão e em reflexões críticas em torno da aplicação prática de ideias e ferramentas. Os MOOC já desenvolvidos serão repetidos com um custo financeiro mínimo.

Co-elaboração: A participação aberta e positiva exige um conhecimento aprofundado do contexto por parte dos principais membros da equipa. O desenvolvimento e a manutenção de parcerias positivas com várias instituições, organizações e pessoas num contexto que é altamente competitivo e sensível a questões de estatuto, parcerias, recursos, financiamento e visibilidade também é desafiante.

Contexto complexo, dinâmico e politicamente sensível: A participação total na componente presencial foi afetada pelo facto de vários/as participantes selecionados terem de desistir devido a barreiras de segurança e de autorização. Isto realça a importância da abordagem independente do MOOC enquanto opção alternativa de Desenvolvimento Profissional de Professores/as, apesar de não ser tão eficaz quanto o curso integrado completo.

REFERÊNCIAS

- Burns, M. and Lawrie, J. (Eds.). 2015. Where It's Needed Most: Quality Professional Development for All Teachers. New York, NY: Inter-Agency Network for Education in Emergencies.
- Kennedy, E., & Laurillard, D. 2019. "The potential of MOOCs for large-scale teacher professional development in contexts of mass displacement." London Review of Education 17 no. 2: 141–158. doi:<https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.04>

HIPERLIGAÇÕES

- <https://www.ucl.ac.uk/ioe/news/2019/jun/ioe-collaboration-launch-online-course-transforming-education-refugee-children-and-youth>
- <https://www.relief-centre.org/future-education>
- <https://www.ucl.ac.uk/bartlett/igp/news/2019/jun/relief-centre-launches-new-mooc-transforming-education-challenging-environments>
- <https://gtr.ukri.org/projects?ref=ES%2FP008003%2F1>

- <https://www.norrag.org/nsi-02-data-collection-and-evidence-building-to-support-education-in-emergencies/>
- <https://www.lebanesestudies.com/online-and-blending-learning-support-to-teacher-professional-development-in-lebanon/>

Refugee Educator Foundations of Practice: Apoio a Professores/as nos Países de Acolhimento e Contextos de Reassentamento para Responder às Necessidades das/os Estudantes Refugiados

Organização	Instituto Carey para o Bem Global
Autoria	Julie Kasper, Gestor do Programa Refugee Educator Academy
Local	EUA
Perfil do/a Professor/a	Professores/as da comunidade de acolhimento
Tópico	Desenvolvimento profissional de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

A investigação indica que a presença de professores/as de excelência em cada sala de aula é um fator essencial para a aprendizagem das crianças (Darling-Hammond, 2000). Isto aplica-se especialmente a crianças refugiadas reinstaladas num país estranho ou a viver num país de acolhimento vizinho, que muitas vezes estão atrasadas a nível dos conhecimentos específicos da classe em que estão colocadas, que estão a esforçar-se por dominar uma língua nova e encarregues de recuperar dos traumas do passado, enquanto se adaptam a um novo país e a uma nova cultura (Taylor e Sidhu, 2012). Muitas alunas e alunos refugiados deparam-se com salas de aula com professores/as mal ou insuficientemente preparados, uma situação agravada pela atual falta de cerca de 110.000 professores/as nos Estados Unidos (VOA, 2019). A maioria das educadoras e educadores norte-americanos tem pouca ou nenhuma formação especializada para trabalhar com pessoas refugiadas. O Instituto Carey para o Bem Global procura colmatar esta lacuna através da criação de uma comunidade de práticas, um espaço de aprendizagem intencional e dinâmico para o diálogo, para a reflexão e para a troca de recursos e práticas, espaço este destinado a educadoras e educadores norte-americanos que se concentram na educação de pessoas refugiadas (Storchi, 2015; NCTE, 2011).

BREVE RESUMO

O projeto-piloto Refugee Educator Foundations of Practice é um projeto sediado nos EUA, financiado por subsídios, que está atualmente a ser implementado em três estados: Arizona, Nova Iorque e Washington. Embora os três estados tenham recebido elevados números de pessoas refugiadas reinstaladas ao longo da última década, e embora estejam a lidar com a falta de professores/as, o financiamento da educação e as estruturas políticas geraram contextos únicos

para o ensino e a aprendizagem em cada estado (ver a Tabela 1 abaixo), o que proporciona uma análise comparativa útil do impacto e redimensionabilidade do projeto. Estes estados foram selecionados devido à diversidade das comunidades de pessoas refugiadas, aos resultados dos alunos/as e às necessidades de aprendizagem de Professores/as.

A população-alvo do projeto são educadores/as de estudantes refugiados/as, sobretudo professores/as, mas incluindo também assistentes educativos/as, auxiliares de sala de aula e orientadores/as de ensino. O Instituto Carey está a trabalhar com um grupo de participantes formado por 315 professores/as, divididos por três coortes de aproximadamente 105 educadores/as cada, para o estudo-piloto de 2019-2021. Ao longo da sua duração, um avaliador externo auxilia no registo de resultados e do impacto.

O projeto é composto por duas fases: um curso online facilitado, de 12 semanas, seguido de seis meses de diálogo e orientação contínuos no âmbito da comunidade de práticas. Os e as especialistas em educação de pessoas refugiadas, na sua maioria professores/as, são selecionados em cada estado para cada uma das três coortes, para facilitar e fornecer orientação ao longo do curso. Estes facilitadores/orientadores participam num curso de orientação online e num workshop presencial antes de liderarem o seu coorte. Recebem apoio em reuniões bissemanais entre eles e o Diretor/a do Programa Académico para Educadores/as de Pessoas Refugiadas no Instituto Carey. O curso e a orientação fornecem aos educadores e às educadoras um espaço e uma estrutura para refletir sobre as práticas, partilhar recursos e envolver-se de forma crítica com o conteúdo para melhorar as suas competências, confiança, compromisso e conectividade na sua função de educadores e educadoras de pessoas refugiadas.

Ao utilizar o Quadro de Aprendizagem Sustentável do

Instituto Carey, pretendemos ajudar os educadores e educadoras a:

- compreender conceitos fundamentais, como a pedagogia recetiva e relevante do ponto de vista cultural, aprendizagem social e emocional, prática informada a respeito do trauma, conceção, suporte e diferenciação do currículo e de materiais, visto estarem especificamente relacionados com o trabalho com as e os estudantes refugiados e as suas famílias;
- demonstrar a melhoria das competências através de um diálogo reflexivo, micro-credenciação e

criação de portefólios eletrónicos;

- fazer uso, no contexto das salas de aula (ou em contexto de ensino/aprendizagem), de estratégias e métodos eficazes e baseados na investigação;
- sentir um aumento da confiança e da autoeficácia inerentes ao seu trabalho com as e os estudantes refugiados; e
- desenvolver uma sensação de pertença a uma comunidade de educadores e educadoras que tem o compromisso de satisfazer as necessidades académicas e socioemocionais das crianças/ jovens refugiados.

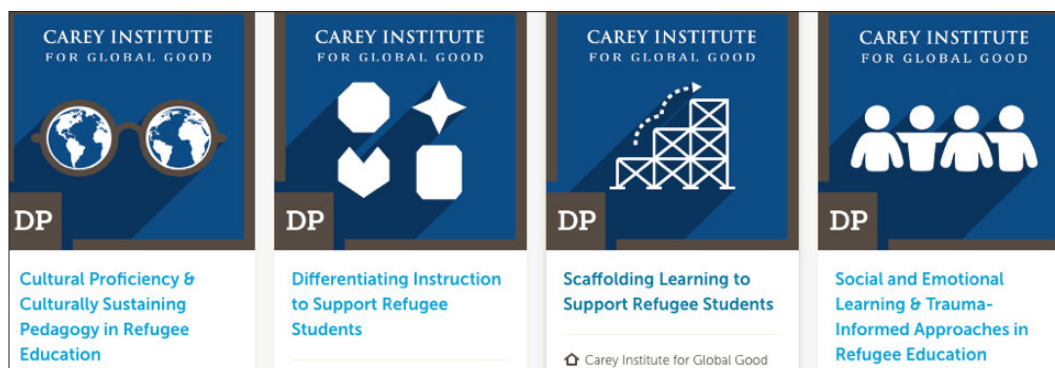


Figura 1: Emblemas de micro-credenciais. Neste momento, estão disponíveis quatro micro-credenciais para professores/as no grupo de educadores/as de pessoas refugiadas criado pelo Instituto Carey para o Bem Global.

Table 1. U.S. Educational Contexts for Refugee Education

State	Number of refugees resettled since 2008 ¹	2018 average per-pupil spending ²	Newcomer / English Learner Programs & Structures	English Learner Graduation Rates (Sanchez 2017)
Arizona	29,839	\$8,131	Prior to Fall 2019, 4-hour Structured English Immersion (SEI) program mandated for all English Learners; very few newcomer programs or schools; bilingual education programs severely limited by state law	18%
New York	39,376	\$18,665	Program options include bilingual, dual language, and English as a New Language (ENL); additional programming for SIFE (Students with interrupted formal education); ENL program includes a co-teaching model with classes co-taught by an ENL and content area teacher, but also incorporates push-in and pull-out approaches in many contexts	37.1%
Washington	27,056	\$10,395	Program models include dual language, bilingual, sheltered instruction, English as a Second Language (ESL), and newcomer programs	53.8%
USA (total)	663,674	\$12,526 (national average)	Language proficiency testing required for students with home languages other than English and appropriate provision of services based on assessment results mandated, but services vary by state (no federally mandated or preferred programs)	63%
<p>1 Data for the period from October 1, 2008 through September 30, 2019 (Refugee Processing Center 2019)</p> <p>2 Data retrieved from Education Week (2019). Note on site: "As part of each state's overall school finance grade, <i>Quality Counts 2018</i> looks at per-pupil spending adjusted for regional cost differences across states. It captures factors such as teacher and staff salaries, classroom spending, and administration, but not construction or other capital spending."</p>				

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

Neste momento, o primeiro coorte do projeto é formado por 100 educadores/as, provenientes de mais de 70 escolas ou gabinetes distritais. Partilharemos os dados qualitativos e quantitativos definitivos em 2021, com a análise de dados e relatórios dos nossos avaliadores/as externos que estão a usar uma abordagem de métodos mistos para documentar os resultados da iniciativa quer a curto prazo, quer longitudinais. Vamos procurar sobretudo mudanças nas atitudes e práticas relacionadas com a educação de pessoas refugiadas, especificamente as que envolvam aspetos de uma pedagogia sensível à cultura, práticas informadas a respeito do trauma, desenvolvimento psicossocial, e a nível do currículo e avaliação. Durante este outono, iremos recolher dados preliminares, incluindo dados quantitativos gerados pelo nosso sistema de gestão da aprendizagem e retirados de publicações em discussões, reuniões, inquéritos e micro-credenciais, assim como dados qualitativos de inquéritos de opinião, trabalhos, portefólios eletrónicos, discussões na comunidade, entrevistas e grupos focais.

Embora ainda seja prematuro apresentar conclusões definitivas, vemos uma taxa de envolvimento elevada no nosso coorte inaugural, com 589 publicações originais em discussões e 144 recursos partilhados durante as primeiras seis semanas do curso. As estatísticas da plataforma indicam que 88% das e dos participantes envolvidos está a registar avanços nas página dos cursos, nos vídeos e nos questionários. Os facilitadores/as registam participantes regulares nas reuniões online e presenciais e as e os participantes consideram-nas uma mais-valia e salientam como estão a usar e a partilhar informações desta comunidade de práticas no âmbito das salas de aula, escolas e distritos. Por exemplo, um participante publicou que “Sempre pensei que tinha uma boa relação com os meus alunos e alunas, mas depois de ver os vídeos só posso afirmar que havia muita coisa a passar-me ao lado. Preciso de abrandar. Um dos meus alunos de inglês, que já acompanhei no ano passado, aparece na minha aula três vezes por semana. Sinto-me mal por não saber muito sobre ele. As perguntas dos módulos são algumas que levarei comigo para a próxima vez que o vir. “Outro participante relatou num inquérito de feedback: “Gostei dos artigos partilhados sobre fundos do conhecimento e reuni-

os para partilhar com professores/as e outros/as técnicos/as de educação da minha escola.”

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E LIÇÕES APRENDIDAS

Entre os desafios encontram-se as muitas exigências a competirem pelo tempo dos/as Professores/as. Embora tenhamos trabalhado com cada um dos três estados para assegurar a certificação das horas de desenvolvimento profissional de modo a ir ao encontro dos requisitos de educação contínua necessários e garantir bolsas para professores/as num distrito do Arizona, continuamos a fazer esforços para garantir recursos para incentivar e manter o compromisso.

Além disso, estamos a trabalhar para diferenciar melhor o programa para o nosso grupo diversificado de participantes. Os e as participantes incluem professores/as inexperientes e experientes, professores/as que têm experiência a trabalhar com estudantes cultural e linguisticamente diversificados, assim como aqueles e aquelas que não têm formação formal nesta área e ainda as e os que trabalham em contextos de segregação, inclusão e sala de aula tradicional. Embora tenhamos oferecido uma variedade de materiais e de percursos para satisfazer estas diferentes necessidades dos alunos/as, estamos a aprender com o coorte 1 e planeamos rever o curso para o coorte 2. Este é um projeto verdadeiramente dinâmico e responsivo.

REFERÊNCIAS

- Darling-Hammond, Linda. 2000. “Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence.” Education Policy Analysis Archive 8 no. 1: 1-44. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515>.
- Education Week. 2019. “Quality Counts 2018.” (2019, September). <https://www.edweek.org/ew/collections/quality-counts-2018-state-finance/map-per-pupil-spending-state-by-state.html>.
- National Council of Teachers of English. 2011. Communities of Practice: A Policy Research Brief produced by the National Council of Teachers of English. Urbana, Illinois: NCTE. <https://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CC/0212nov2011/CC0212Policy.pdf>

Refugee Processing Center. 2019. Interactive Reporting (2019, September). <https://ireports.wrapsnet.org/>

Sanchez, Claudio. 2017. "English language learners: How your state is doing." (2017, February). nprEd. <https://www.npr.org/sections/ed/2017/02/23/512451228/5-million-english-language-learners-a-vast-pool-of-talent-at-risk>

Storchi, Paola. 2015. Online Communities: Connecting online to improve a shared practice and to spark innovation. New York: UNICEF. https://www.unicef.org/knowledge-exchange/files/Online_Communities_production.pdf

Taylor, S., & Sidhu, R. K. 2012. "Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?" International Journal of Inclusive Education 16 no. 1: 39-56.

VOA. 2019. "Study: America's teacher shortage

is a bigger problem than thought." Voice of America Learning English (2019, April). <https://learningenglish.voanews.com/a/study-america-s-teacher-shortage-is-a-bigger-problem-than-thought/4859004.html>.

HIPERLIGAÇÕES

- Website: <https://careyinstitute.org/programs/education/refugee-educator-academy/>
- Introduction video for the course: https://www.youtube.com/watch?v=K_4JjEie6Qg
- Project related micro-credentials: https://microcredentials.digitalpromise.org/explore?page_size=24&page=1&organization_name=Carey%20Institute%20for%20Global%20Good

PERFIL DO/A PROFESSOR/A

Perfil 1

Uma das professoras que tem sido mais ativa e entusiástica na comunidade até agora é uma professora de Inglês como Língua Estrangeira, numa escola secundária em Phoenix, Arizona. Esta educadora é uma professora no contexto de sala de aula que trabalha com pessoas refugiadas há mais de 15 anos e que tem um mestrado. Também

trabalhou como Membro de Língua Inglesa através de um programa do Departamento de Estado dos EUA durante nove meses no Peru. Uma vez aposentada, regressou à sala de aula para trabalhar com alunos e alunas que estão a aprender inglês. Apesar da sua vasta experiência com estudantes cultural e linguisticamente diversificados, referiu num inquérito introdutório que só se sente "ligeiramente" preparada para ensinar estudantes refugiados/as. Indicou as suas três principais razões para se inscrever neste projeto como sendo um (1) desejo



Foto 1: Educadores/as de pessoas refugiadas do Estado de Washington a colaborar durante um workshop presencial

de refletir sobre o seu trabalho como educadora de pessoas refugiadas e de melhorar os resultados, (2) desenvolver competências e/ou criar materiais de apoio para este trabalho, e (3) aumentar os seus conhecimentos sobre a educação de pessoas refugiadas. Seis semanas após o início do curso, fez esta publicação:

“...estes módulos são muito reveladores, e estão a fazer-me pensar e refletir imensamente. Creio que, enquanto distrito, não dispomos de recursos suficientes para ajudar os professores/as a compreender a Aprendizagem Social e Emocional e o Trauma. Estando localizada num campus com uma elevada população de pessoas refugiadas, vejo uma necessidade de mais formação dos nossos professores/as... Estou a enviar artigos e informação deste curso à nossa nova coordenadora distrital e a apelar para que o nosso Desenvolvimento Profissional se concentre mais na educação de pessoas refugiadas no próximo ano letivo... Felizmente, ela está disposta a analisar a questão...”

É evidente que esta educadora procura interceder pelos estudantes refugiados/as e melhorar a oferta programática e a preparação de Professores/as, tanto na sua escola como no seu distrito, para melhor responder às necessidades das e dos estudantes refugiados.

Perfil 2

Outra participante do nosso primeiro coorte apresenta um perfil bastante diferente. Atua como auxiliar de educação numa escola secundária grande e diversificada, nos arredores de Seattle, em Washington. Está na escola há dois anos e apoia estudantes refugiados/as nas aulas de matemática e de inglês como professora auxiliar. Fluente em árabe e oriunda do Iraque, esta educadora é uma mais-valia para a sua comunidade e um modelo para os alunos e alunas da sua escola. Para muitas famílias, ela serve de ponte entre a casa e a escola, e adora o que faz. Atualmente, apoia-se na sua própria experiência pessoal e no seu conhecimento das comunidades locais, uma vez que ainda não dispõe de muita formação formal nem de cursos em educação. As suas aspirações incluem regressar à escola para um dia se tornar professora, e ela está muito contente por fazer parte deste projeto-piloto, que lhe oferece uma oportunidade de aprendizagem única ao lado dos seus colegas professores/as. Está motivada pelo conhecimento de que “a educação ilumina as pessoas refugiadas, dá-lhes conhecimentos e competências para viverem uma vida produtiva e independente.”

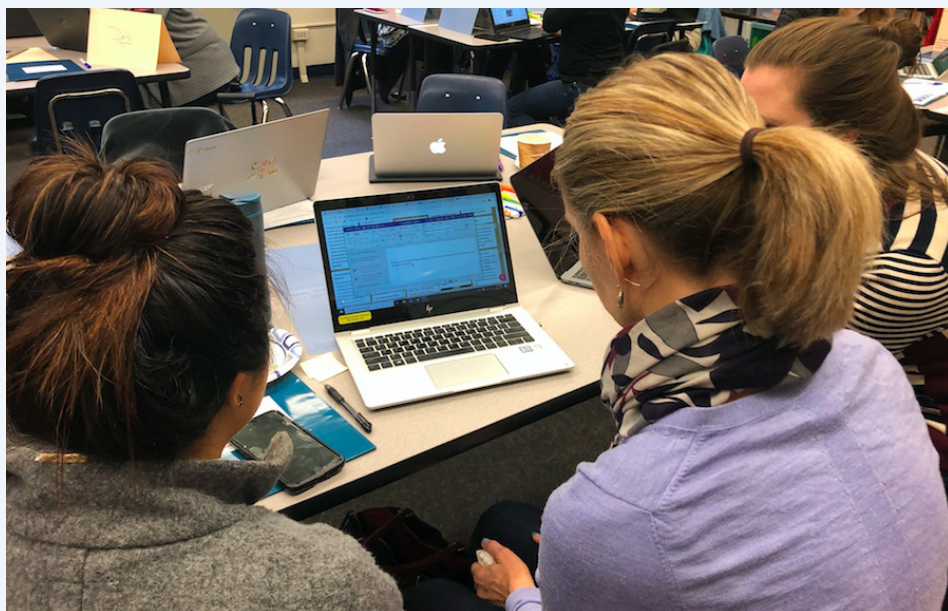


Foto 2: Educadores/as de pessoas refugiadas do Estado de Washington a colaborar durante um workshop presencial

Tawasol: Um projeto-piloto que oferece um desenvolvimento profissional alargado e online aos professores/as sírios e egípcios no setor da aprendizagem informal sírio no Egito

Organização	Plan Internacional do Egito e Instituto Carey para o Bem Global
Autoria	Aya Sa'eed, Gestora do Projeto Tawasol e Julie Kasper, Diretora do Programa
Local	Egito
Perfil do/a Professor/a	Professores/as refugiados/as
Tópico	Desenvolvimento profissional de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

De forma a proporcionar a todas as crianças o ensino básico e secundário até 2030, são necessários 69 milhões de novos professores/as (Parceria Global para a Educação, 2019). Entretanto, o mundo testemunha o maior número de pessoas desalojadas da história da humanidade, o que agrava os desafios colocados ao recrutamento, formação e retenção de professores/as em contextos de emergência. As crianças refugiadas são mais gravemente afetadas pela atual falta de professores/as e têm cinco vezes mais probabilidades de ficarem sem acesso à escola do que as crianças não refugiadas (ACNUR, 2016).

Após a chegada de um grande número de pessoas refugiadas sírias ao Egito em 2011, um decreto presidencial equiparou o tratamento das pessoas refugiadas sírias no Egito à das cidadãs e cidadãos egípcios no que diz respeito à educação e aos serviços de saúde. Desde então, foram feitos progressos significativos no sentido de melhorar as taxas de inscrição/ frequência. No entanto, permanecem algumas barreiras relacionadas com o acesso e a qualidade do ensino no sistema escolar público, incluindo salas de aula superlotadas, recursos esgotados, barreiras associadas aos dialetos e as longas distâncias necessárias para chegar às escolas. Além disso, o número de pessoal técnico educativo disponível para apoiar as diversas necessidades dos alunos/as refugiados é insuficiente. Como resultado, muitas crianças sírias refugiadas no Egito utilizam uma combinação de escolas públicas e comunitárias para obterem a melhor educação possível. Em 2018, o Plan Internacional do Egito recebeu financiamento da Direção-Geral da Ajuda Humanitária para o Tawasol: Coexistência na Aprendizagem, um projeto que responde às necessidades de educação e proteção infantil das raparigas e rapazes mais vulneráveis da comunidade de pessoas refugiadas

sírias e das comunidades de acolhimento egípcias em seis zonas do Grande Cairo, Alexandria e Damietta.

BREVE RESUMO

Através do Tawasol, o Plan Internacional do Egito comprometeu-se a apoiar 14 centros de aprendizagem liderados por pessoas sírias (CAS) em todo o país, muitos operando com recursos mínimos e sem professores/as altamente qualificados. Foram realizadas consultas com uma amostra representativa de 166 educadores/as da meta de um total de 255, que receberam a formação presencial nos CAS, incluindo 14 diretores/ supervisores académicos. As pessoas inquiridas da amostra confirmaram uma ênfase quase equilibrada sobre as necessidades de formação em apoio psicossocial (AP) e aprendizagem social e emocional (ASE), gestão de salas de aula e gestão de grandes turmas. Seguidamente, foram apresentados pedidos de formação sobre planeamento de aulas, proteção infantil, currículos egípcios e código de conduta. Muitos educadores/as confirmaram a sua vontade de explorar o ensino à distância, assim como o acesso às TIC e as competências para a sua utilização.

Um Pack de Formação de Professores/as do Ensino Básico em Contextos de Crise - Pack Introdutório de Formação presencial (TiCC-ITP, na sigla em inglês), desenvolvido pela Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE), foi realizado durante cinco dias em cada local durante o mês de janeiro de 2019. Pretendia-se assim criar competências básicas de ensino para educadoras e educadores novos ou inexperientes. O TiCC-ITP é composto por uma formação inicial, bem como por quatro módulos principais sobre:

1. Função e Bem-estar do/a Professor/a;
2. Proteção Infantil, Bem-estar e Inclusão;
3. Pedagogia; e
4. Currículo e Planeamento.

Na sequência da formação presencial TiCC-ITP do Plan Internacional do Egito, foi desenvolvido e implementado pelo Plan Internacional e pelo Centro para a Aprendizagem na Prática do Instituto Carey para o Bem Global um curso-piloto online (também chamado Tawasol), com o objetivo de alargar a aprendizagem e aprofundar conversas em torno do bem-estar, inclusão, aprendizagem social e emocional, planeamento de aulas e avaliação. O curso-piloto foi elaborado com base nas competências principais do TiCC, utilizando o conteúdo do TiCC-ITP e o Quadro de Aprendizagem Sustentável do Instituto Carey para o Bem Global (CIGG, na sigla em inglês).

Foi concebido um curso facilitado de seis semanas, assim como uma comunidade de práticas para educadores/as sírios e educadores/as da comunidade de acolhimento no Egito. As e os participantes receberam materiais relevantes em árabe, incluindo vídeos e atividades para a prática, e tiveram a oportunidade de dialogar uns com os outros e com uma equipa de facilitadores/as, orientados pela equipa instrucional do Centro de Aprendizagem na Prática do CIGG. Todos os conteúdos e facilitação foram disponibilizados em árabe, numa plataforma móvel de aprendizagem, para apoiar a participação. O curso-piloto Tawasol pode ser considerado na íntegra como um esforço de aprendizagem mista; incorporando as componentes presencial e de plataforma online.

O curso-piloto Tawasol empenhou-se em desenvolver e testar um programa de desenvolvimento profissional de aprendizagem mista que tira proveito

e aperfeiçoa a compreensão dos recursos locais e competências dos educadores/as sírios refugiados e das comunidades de acolhimento no Egito.

O curso-piloto Tawasol concentrou-se nos seguintes objetivos:

- Desenvolver uma Comunidade de Práticas no âmbito dos centros de aprendizagem para promover a colaboração e a partilha de recursos, cultivar a liderança de Professores/as e construir modelos de aprendizagem profissional sustentáveis.
- Melhorar os conhecimentos e competências dos educadores/as para desenvolver uma cultura positiva na sala de aula, construir ambientes de aprendizagem seguros e produtivos e aumentar o aproveitamento académico e o bem-estar dos alunos e alunas.

Catorze participantes, provenientes de todos os CAS, foram inscritos/as na plataforma de aprendizagem online: dez representantes dos CAS de Damietta, dois do Grande Cairo e dois de Alexandria. Destes, oito completaram o curso. Os outros seis tiveram níveis de envolvimento variáveis na plataforma.

A aprendizagem mista permite uma aprendizagem focada e flexível, através da qual os e as participantes podem ter acesso a conteúdos estruturados que melhor se adaptam aos seus horários e à tecnologia disponível, estando ao mesmo tempo disponíveis o apoio e a discussão em torno de tópicos e materiais apresentados na plataforma online.

A componente online do Tawasol foi realizada

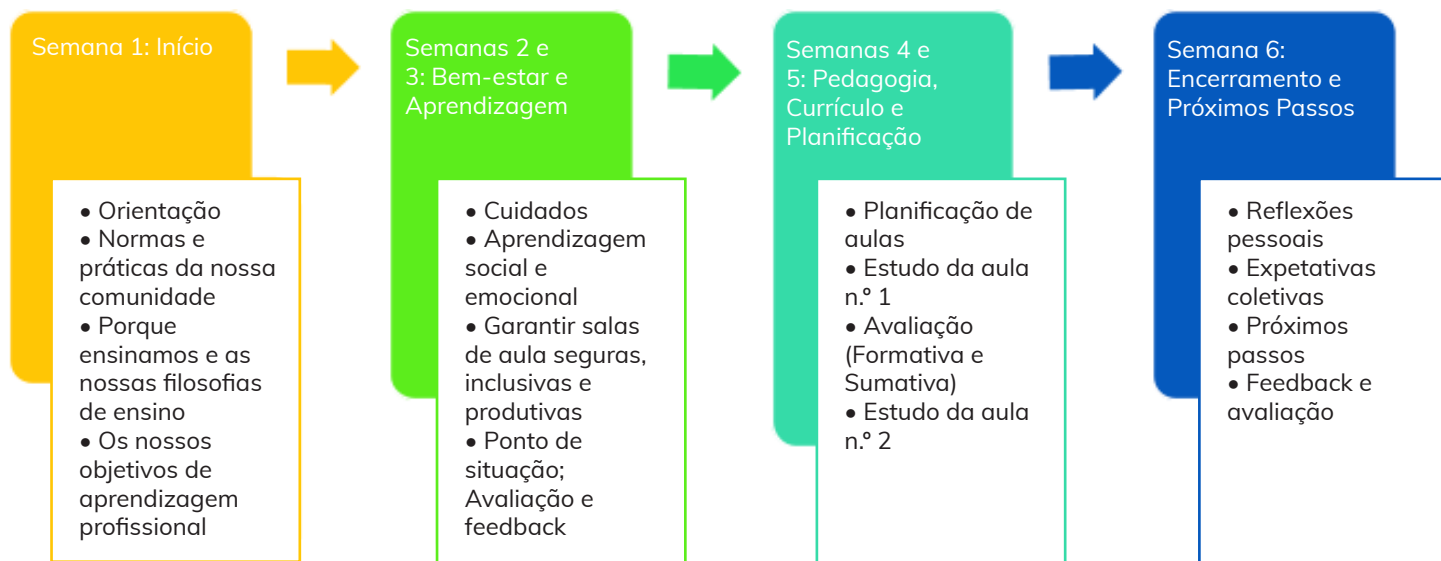


Figura 1: Módulos do Curso-Piloto Online Tawasol

em quatro módulos ao longo de seis semanas à semelhança do TiCC-ITP, incluindo uma base introdutória de uma semana, um módulo de duas semanas sobre os conceitos de bem-estar e ASE, um módulo de duas semanas sobre planeamento de aulas e tipos de avaliação, e um módulo de conclusão/adicional sobre planeamento de desenvolvimento profissional na última semana.(Figura 1).

O projeto-piloto foi realizado através da plataforma de aprendizagem online do Centro para a Aprendizagem na Prática do CIGG, com encontros semanais facilitados por uma equipa de voluntários e voluntárias de língua árabe com áreas de especialização educativa variadas e complementares, através da plataforma Zoom.

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

Os inquéritos foram uma fonte-chave de feedback durante este projeto-piloto e foram administrados no início, no período intermédio e no fim do curso. Os e as participantes confirmaram que o curso-piloto Tawasol foi um sucesso, uma vez que relataram um aumento da confiança e uma evolução através dos seus resultados de inquérito pré e pós-formação. (Figura 2).

Em geral, o projeto-piloto Tawasol foi considerado um sucesso. O feedback dos e das participantes e dos facilitadores/as foi esmagadoramente positivo e tanto os dados auto-relatados como as avaliações dos facilitadores/as indicam crescimento e progresso no âmbito dos indicadores-chave do projeto.

Os professores/as que trabalham nos centros de aprendizagem estão altamente motivados e ansiosos por se envolverem nas comunidades de aprendizagem profissional. Neste contexto, os professores/as debatem-se com problemas de bullying entre os e as estudantes, prestam apoio psicossocial aos e às estudantes e constroem sistemas informados sobre traumas nos seus centros de aprendizagem e na comunidade. Estão dominados por estas preocupações e dão prioridade à aprendizagem e ao apoio nestas áreas. Oferecer uma oportunidade de aprendizagem mista foi uma ideia nova e criativa. Permite uma aprendizagem focada e discussão em torno de assuntos e materiais apresentados no curso online. Os encontros semanais são uma parte essencial da construção da comunidade e da partilha de preocupações e recursos em tempo real. A existência de múltiplos facilitadores/as permite a necessária flexibilidade de horários, ancora a aprendizagem nas diversas

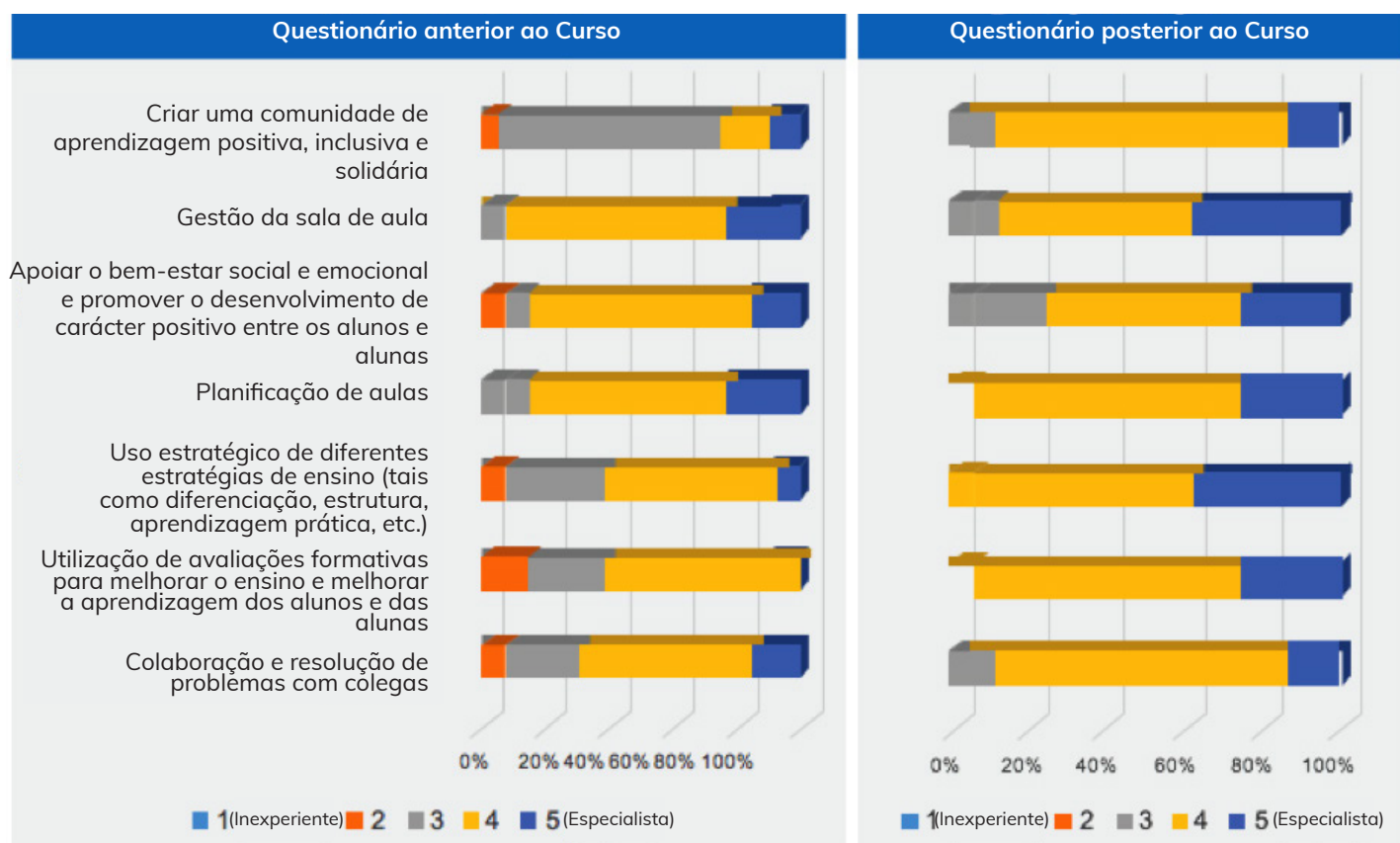


Figura 2: Dados do projeto-piloto Tawasol e do Inquérito Pré e Pós-Curso

competências dos facilitadores/as e proporciona uma forte rede de apoio.

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E LIÇÕES APRENDIDAS

Os desafios identificados incluíram:

- dificuldades com a tradução e identificação de recursos multimídia de qualidade em árabe;
- integração inadequada das e dos participantes, salientando-se a necessidade de um evento de abertura presencial;
- falta quer de recursos tecnológicos quer de competências adequadas entre as e os participantes; e
- problemas de agendamento de reuniões sincronizadas com participantes de múltiplos centros de aprendizagem.

As recomendações e lições aprendidas relacionadas com a implementação de futuros cursos combinados incluem:

- ter em conta os diferentes horários de trabalho e fusos horários durante o planeamento do curso;
- não subestimar a necessidade e o poder das reuniões ou encontros sincronizados e presenciais;
- organizar um evento de lançamento no país com todas e todos os participantes e facilitadores/as é o ideal, se possível;
- ter em conta os diferentes estilos de comunicação e as necessidades dos e das participantes;
- manter espaços digitais para que a comunidade se reúna após o fim do curso ou da atividade “oficial”, e planear manter abertos fóruns de discussão e outros canais de comunicação após o fim do curso para que exista apoio e diálogo contínuos; e
- assegurar que os professores/as compreendem e se sentem confortáveis com a tecnologia que será utilizada, incluindo o registo, o envio de mensagens, a comunicação entre si e com os facilitadores/as.

As recomendações e lições aprendidas relacionadas com a conceção do curso, o currículo e a pedagogia incluem:

- convidar os professores/as a expressar as suas necessidades e objetivos de aprendizagem através de inquéritos pré-curso e ao longo do curso em diálogo com as e os facilitadores e orientadores de aprendizagem;

- encontrar material online na respetiva língua (árabe) pode ser um desafio, portanto é fundamental investir em recursos adequados para a identificação de materiais linguisticamente adequados e para tradução;
- a simplicidade da conceção do curso é fundamental;
- devem ser incluídos especialistas em aprendizagem social e emocional na equipa de facilitação e/ou na programação do curso enquanto “oradores/as convidados”;
- a conceção de tarefas reflexivas e o envolvimento em discussões reflexivas é altamente importante para uma construção sustentável do conhecimento (ou seja, o material online é apenas um estímulo para um desenvolvimento de competências e uma construção do conhecimento adicionais); e
- prestar apoio e acompanhamento para sustentar a construção do conhecimento e o estabelecimento de relações profissionais durante e após o curso.

REFERÊNCIAS

- Global Partnership for Education. 2019. “Education Challenges.” <https://www.globalpartnership.org/education/education-challenges>
- UNHCR. 2016. “Missing Out: Refugee Education in Crisis.” September 2016. <https://www.unhcr.org/57d9d01d0>

HIPERLIGAÇÕES

- Carey Institute for Global Good- Center for Learning in Practice: <https://learning.careyinstitute.org>
- Teachers in Crisis Contexts Introductory Training Package: <https://inee.org/resources/teachers-crisis-contexts-training-primary-school-teachers>

Estudo de Caso da Jusoor: Uma Abordagem de Gestão Adaptativa à Formação de Novos Professores/as em Contextos de Crise

Organização	Jusoor
Autoria	Suha Tutunji, Diretora Acadêmica
Local	Líbano
Perfil do/a Professor/a	Professores/as refugiados/as
Tópico	Desenvolvimento profissional de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa Alimentar Mundial (PAM) (2018) estimam que 1,5 milhões de pessoas sírias deslocadas residem atualmente no Líbano, tendo 54% menos de 18 anos de idade. A comunidade de deslocados/as sírios do Líbano enfrenta a pobreza e a marginalização política (cerca de 20% de todas as famílias residem em acampamentos informais de tendas). Em 2019, a população de pessoas refugiadas sírias em idade escolar, com idades compreendidas entre 3 e 18 anos, totalizará 488.000 (estimativa), embora apenas 48% da população de pessoas refugiadas em idade escolar esteja matriculada no ensino formal (ACNUR, UNICEF e PAM, 2018). O Programa de Educação para pessoas Refugiadas da Jusoor visa colmatar esta lacuna na matrícula de crianças sírias deslocadas.

A Jusoor, fundada em 2011 pelas e pelos membros da diáspora síria, tem como objetivo proporcionar um futuro mais promissor à juventude síria. O Programa de Educação para pessoas Refugiadas da Jusoor opera em três escolas básicas, dando aulas desde o infantil até ao 8.º ano, em Beirute e Vale de Beca, servindo anualmente mais de 1.200 crianças sírias deslocadas. A missão do Programa de Educação para pessoas Refugiadas da Jusoor é servir de ponte para que as e os estudantes sírios ingressem nas escolas do Líbano.

Quando o Programa de Educação para pessoas Refugiadas começou, em 2014, o Diretor Acadêmico da Jusoor liderou um processo de recrutamento de professores/as no seio das comunidades sírias deslocadas em Beirute, Vale de Beca central e Vale de Beca ocidental. 60% dos candidatos e candidatas não tinham qualquer experiência no ensino. Dos 40% com experiência no ensino ou com um curso

na área da Educação, poucos demonstraram ter competências numa aprendizagem centrada nas crianças ou no ensino em contextos de educação em situações de emergência.

Estes desafios no âmbito do recrutamento foram particularmente graves, tendo em conta os desafios do trabalho com crianças e jovens refugiados. As crianças refugiadas deparam-se com três barreiras principais à sua aprendizagem e recuperação: (1) desafios ao seu bem-estar psicossocial, (2) dificuldades com um novo idioma de instrução e (3) capacidade limitada de recuperar o atraso sem apoio específico (Save the Children, 2018). A maioria das crianças que se matricularam na Jusoor tinha estado sem acesso à escola durante um período de tempo prolongado, ou não tinha frequentado a escola. Além disso, algumas crianças sofriam de traumas psicológicos e fadiga devido à deslocação.

BREVE RESUMO

Com o objetivo de manter um local seguro e dinâmico para que as crianças sírias com idade para frequentar o ensino básico tivessem sucesso académico, a Jusoor teve necessidade de criar uma estratégia para o recrutamento, a formação e a manutenção de professores/as qualificados de entre a comunidade síria deslocada. Além do mais, a Jusoor necessitava de garantir que estes professores/as tinham competências para o ensino em contextos de educação em situações de emergência, bem como para ir ao encontro das necessidades específicas das crianças e jovens deslocados devido à guerra.

A Jusoor adota uma estratégia de gestão adaptável no que toca ao recrutamento, à formação e à manutenção de professores/as qualificados para as suas três escolas. A Jusoor tem mais de quarenta colaboradores/as, professores/as e administradores/as, em várias escolas, servindo anualmente cerca de 1200 crianças.

Para efetivar esta estratégia, a Jusoor recorre a avaliações de necessidades contínuas, tendo começado por uma avaliação de necessidades preliminar em 2013 e um programa-piloto de formação em 2014-2015. Estas avaliações de necessidades são realizadas pelo Diretor Académico da Jusoor e pelos diretores/as das escolas, semestralmente. Além do mais, a Jusoor utiliza três abordagens para avaliar o impacto da formação e para adaptar continuamente a formação, de forma a assegurar que esta vai ao encontro das necessidades dos alunos e alunas: (1) observações na sala de aula, (2) comunidades de aprendizagem entre pares e (3) comunidades de aprendizagem de ensino.

O programa de formação em ensino da Jusoor oferece dois módulos anuais às e aos mais de quarenta membros do pessoal técnico em três escolas. O programa de formação concentra-se nas competências essenciais para professores/as do ensino básico em contextos de crise da Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE).

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

A nossa abordagem à formação apoia-se na investigação publicada pela Save the Children, pela INEE e pela Escola de Pós-graduação em Educação da Universidade de Harvard relativamente à importância da aprendizagem centrada nas crianças no âmbito da educação para pessoas refugiadas. A Save the Children reporta que os “professores/as podem adotar uma abordagem centrada no professor/a, ou autoritária, para formar os/as alunos/as refugiados/as.”

Após o fim das contratações no nosso primeiro ano, efetuámos uma avaliação-piloto. Três membros da nossa equipa – o Diretor Académico, o Diretor da Escola e o nosso Conselheiro Escolar – efetuaram observações em sala de aula. Identificámos a prevalência da abordagem centrada no professor/a e elaborámos programas de formação para mudar a pedagogia. Em particular, focámo-nos em três áreas:

- necessidade de aprendizagem diferenciada;
- necessidade de formação em apoio psicossocial para alunos/as;
- formação sobre materiais práticos na sala de aula.

Independentemente do nível de experiência do professor ou professora, é-lhe oferecida uma formação inicial sobre metodologia de educação em situações de emergência, com base nos Requisitos Mínimos da INEE para a Educação em Situações de Emergência, e sobre as melhores práticas de ensino de competências essenciais, a adaptação de materiais e recursos disponíveis, a elaboração de atividades construtivas e a avaliação dos resultados do ensino.

Além da formação inicial para professores/as, a Jusoor utiliza três abordagens para garantir um desenvolvimento profissional contínuo de Professores/as:

Observação em sala de aula: As observações em sala de aula continuam a fazer parte do nosso conjunto de práticas. Normalmente, os professores/as são observados por uma a três pessoas: o Diretor Académico, o Diretor da Escola e o Conselheiro. Os professores/as recebem formação sobre observação em sala de aula nas suas formações anuais, para assegurar que a observação não é intimidante para o professor ou professora nem perturba a aula. Regra geral, cada pessoa observa tendo em mente um objetivo diferente, e a Jusoor concebeu um kit de ferramentas alinhado com cada um dos objetivos. Os nossos Diretores/as de Escolas e o Diretor Académico criaram uma rubrica para avaliar o envolvimento dos alunos e alunas e a gestão da sala de aula nas aulas da Jusoor. O nosso Conselheiro criou uma rubrica para avaliar o bem-estar psicossocial dos alunos e alunas nas nossas escolas. Existem dois tipos de observações em sala de aula: as observações sem marcação, que são breves visitas, e as observações de uma aula completa. As observações baseiam-se na forma como as formações estão a ser implementadas, ou no pedido de ajuda por parte de um professor ou professora no âmbito de uma área específica.

Aprendizagem entre pares: Algumas e alguns membros do pessoal docente debatem-se com tremendos constrangimentos pessoais e têm de nos abandonar no decurso do ano letivo. Por exemplo, algumas/alguns membros escolhem ser transferidos para outro país. Assim, por vezes, temos de integrar as e os membros do pessoal a meio do ano para colmatar essas lacunas. Identificamos os professores/as com melhor desempenho de entre as nossas áreas de competências e pedimos

aos professores/as já integrados que façam o acompanhamento destes membros do pessoal. Durante a nossa formação, estes professores/as de excelência também trabalham como formadores/as. Esta técnica permite-nos manter os padrões de qualidade, apesar da rotatividade de professores/as.

Programa Comunitário de Formação de Professores/as: Em 2017, a Jusoor deu início a uma nova técnica de comunidade de práticas, em parceria com o Education Development Trust: o Programa da Comunidade de Aprendizagem de Professores/as. Este programa fornece uma comunidade de prática, na qual os professores/as se reúnem mensalmente para refletir sobre três elementos fundamentais: (1) bem-estar de Professores/as, (2) formação curricular e (3) formação em idiomas. Um professor/a filma a sua aula e mostra uma parte da mesma aos restantes professores/as. Em seguida, um facilitador/a assume a liderança para debater o que foi observado. Todos os professores/as receberam formação sobre o protocolo da Comunidade de Aprendizagem de Professores/as.

Evidências relativas aos Resultados dos/as Estudantes

De acordo com os nossos indicadores-chave de desempenho, 72% dos nossos alunos/as demonstram uma melhoria considerável nas taxas de numeracia e literacia. Todos os alunos/as dos 12 aos 14 anos que chegaram à escola como analfabetos foram capazes de alcançar o nível do 1.º ano. Além disso, 66% das e dos estudantes que se matricularam nas escolas públicas não desistiram.

A Jusoor continua a aperfeiçoar as suas técnicas de avaliação. Também realizamos entrevistas qualitativas com os professores/as nas escolas privadas em que os nossos alunos/as se matricularam. De acordo com a entrevista a um professor de uma escola secundária privada em Vale de Beca, os alunos/as da Jusoor destacam-se dos restantes por chegarem preparados e verdadeiramente empenhados no processo de aprendizagem.

Testemunhos de Professores/as

As e os membros do pessoal da Jusoor preenchem formulários de avaliação após cada formação. Isto ajuda a nossa organização a compreender melhor as necessidades de Professores/as e a recolher feedback para futuros programas. Abaixo, incluem-

se três testemunhos:

Suzanne, professora, campus de Jurrahiya: “Há uma grande diferença entre o modo como eu costumava ensinar na Síria e os métodos que aprendi na Jusoor. Espero poder usá-los quando voltar à Síria.”

Sarah, diretora, campus de Jurrahiya: “Quando regressar à Síria, o meu sonho é criar um centro de formação para professores/as e formá-los tal como fomos formados aqui.”

Samer, ex-professor, atualmente realocado no Canadá: “A formação que frequentei na Jusoor ajudou-me a conseguir trabalho como professor de refugiados num pequeno centro comunitário.”

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E LIÇÕES APRENDIDAS

Rotatividade: Embora o modelo de formação da Jusoor tenha o objetivo de dar resposta aos desafios colocados por uma rotatividade elevada, esta continua a ser um desafio importante. Muitos dos talentosos colaboradores/as da Jusoor mudam de país devido a questões políticas ou familiares, sobre as quais a Jusoor não tem qualquer controlo.

Formadores/as e barreiras linguísticas: A Jusoor reconhece a grande riqueza de recursos disponível para a educação em situações de emergência, e tem procurado formar parcerias com ONG locais, nacionais e internacionais. Porém, a maioria do nosso corpo docente apenas tem competências ao nível de leitura, escrita e expressão oral em árabe. Assim, a tradução e a facilitação por parte de parceiros internacionais em inglês representa um desafio.

Certificação: A Jusoor não oferece certificações formais com a sua formação de professores/as. Embora muitos professores/as da Jusoor tenham encontrado outras oportunidades no ensino ao serem transferidos para o Líbano, ter uma certificação profissional iria facilitar o seu crescimento profissional. A certificação para alunos e alunas é um problema menor – a Jusoor tem um “clube de trabalhos de casa” para ajudar os alunos/as a prepararem-se para o exame Brevet, que lhes permite ingressar no sistema escolar público do Líbano.

Workshops em viagem: A Jusoor tem parcerias com muitas ONG e muitas relações de trabalho

com universidades, tanto no Líbano como nos EUA. Muitas das entidades parceiras convidam o pessoal e os professores/as da Jusoor para que participem em workshops, mas os custos das viagens podem ser proibitivos. Isto também implica fornecer transporte dos nossos centros em Vale de Beca até Beirute, para todo o pessoal docente.

REFERÊNCIAS

Save the Children. 2018. Hear it from the Teachers: Getting Refugee Children Back to Learning. Washington, DC: Save the Children

UNHCR, UNICEF, and WFP. 2018. Vulnerability Assessment of Syrian Refugees in Lebanon. Beirut, Lebanon: UNHCR, UNICEF, & WFP



Professores/as a trabalhar em grupos num workshop da Jusoor

A Prova está na Melhoria: Utilizar a Melhoria Contínua da Qualidade para Fomentar o Envolvimento de Professores/as no Líbano

Organização	Comité Internacional de Resgate
Autoria	Adham El Outa, Gestor de Monitorização e Avaliação, e Autumn Brown, Consultora Técnica de Investigação e Avaliação
Local	Líbano: Akkar e Vale de Beca
Perfil do/a Professor/a	Professores/as da comunidade de acolhimento
Tópico	Desenvolvimento profissional de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

A aspiração máxima de todas e todos os profissionais é alcançar um elevado nível de qualidade do programa, mas, muitas vezes, as melhorias são lentas, inconsistentes ou não são documentadas. A melhoria raramente se apoia em evidências, ou essas evidências demoram anos a resultar numa implementação otimizada. Entretanto, os nossos professores/as e as e os membros do nosso pessoal dão o seu melhor, mas sem as ferramentas que os poderiam ajudar a concretizar as suas aspirações.

A abordagem de múltiplas vertentes ao desenvolvimento profissional de professores/as no Líbano do Comité de Resgate Internacional (IRC) é composta por cinco a dez dias de formação presencial, por círculos de aprendizagem de professores/as mensais e por visitas de orientação mensais. A investigação demonstra que o apoio contínuo é mais eficaz do que as formações isoladas (McEwan, 2012) e que os professores/as melhoram mais através de orientação instrutiva (Knight, 2007), assim como através de mais oportunidades de aprendizagem entre pares (Orr, 2012). Contudo, enquanto o IRC se esforça por reforçar as competências de Professores/as, estão em falta as ferramentas para as/os ajudar a ser agentes de melhoria da qualidade global do programa. Confiamos demasiado nas lições aprendidas e em melhores práticas empíricas para melhorarmos a qualidade do programa numa base contínua. Os nossos sistemas de monitorização tornam-se mais adequados à medida que digitalizamos a frequência e outras métricas essenciais para a correção do curso, mas ainda nos faltam mecanismos para ativar um sistema que permita encontrar soluções para as barreiras à implementação da qualidade.

Num esforço para colmatar esta lacuna entre a programação da qualidade e a fidelidade da

implementação, combinamos o nosso robusto desenvolvimento profissional já existente e os nossos sistemas de monitorização com as metodologias de CQI (melhoria contínua de qualidade/ciência da melhoria). Isto reforça o nosso potencial para alcançar uma elevada qualidade do programa de modo contínuo, através da capacitação de todas e todos os intervenientes do sistema, sobretudo os professores/as, que é promovido ao fornecer-lhes as ferramentas de que precisam para serem os seus próprios agentes de melhoria e de aprendizagem com a experiência.

A CQI, enquanto metodologia e conjunto de ferramentas, acrescenta rigor ao processo de melhoria da qualidade do programa, colocando o impulso para a mudança nas mãos das e dos que estão mais próximos dos desafios da implementação: os próprios professores e professoras.

BREVE RESUMO

A ciência da melhoria é uma metodologia, um processo e um conjunto de ferramentas que foi originalmente desenvolvida no campo da produção, com vista a reduzir custos e melhorar a qualidade. Desde então, este método foi adotado pelo setor dos cuidados de saúde, onde é agora um componente generalizado da forma como os hospitais melhoram os resultados dos pacientes. Foi apenas na última década que a ciência da melhoria foi adaptada para o setor do ensino, mas já se verifica que é promissora numa grande diversidade de contextos educativos. (Bryk, 2015) O IRC foi o primeiro a implementar e a testar a metodologia num contexto de fragilidade.

A CQI fornece as ferramentas e os recursos necessários para mobilizar rapidamente todas e todos os intervenientes no sistema -- em particular, os professores/as, no caso do ensino -- com vista a obter melhores resultados. Enquanto metodologia,

a CQI consiste em desenvolver teorias sobre a melhoria, testando as alterações em ciclos rápidos onde há segurança para poder falhar. Efetua também a recolha de dados para verificar se as alterações resultam em melhorias e, posteriormente, partilha as alterações com as partes interessadas relevantes em comunidades ligadas em rede.

O IRC foi pioneiro na integração de metodologias CQI no nosso modelo de apoio a professores/as do ensino remediativo no norte e no leste do Líbano. A experiência-piloto durou oito meses e consistiu na formação de seis orientadores/as das equipas técnicas do IRC e 30 professores/as libaneses em ciência da melhoria, integrando-a nas formações existentes de orientação e de professores/as. Em seguida, os protocolos para os Círculos de Aprendizagem de Professores/as e as visitas de orientação foram adaptados para refletir as metodologias CQI e para utilizar ferramentas de CQI. A cada terceiro Círculo de Aprendizagem agendado, o IRC agendava um Círculo de Aprendizagem maior para formação e consolidação dos objetivos de aprendizagem. O primeiro Círculo de Aprendizagem de Professores/as centrado na CQI, por exemplo, centrou-se na identificação, por parte de Professores/as, dos seus objetivos, assim como no seu planeamento das alterações a testar. Por exemplo, os professores/as em Akkar pretendiam melhorar a compreensão da língua francesa. Determinaram quantos dos alunos e alunas das suas aulas eram capazes de pronunciar corretamente todas as letras do alfabeto francês. Os professores/as reuniram-se e desenvolveram uma teoria comum sobre o que pensavam ser os principais fatores para melhorar estes resultados dos e das estudantes. Os especialistas do IRC também forneceram informações aos professores/as, para que as usassem e aliassem à sua experiência e especialização. Depois de desenvolverem a teoria, os professores/as concentraram-se em dois fatores específicos — a gestão do comportamento na sala de aula e a garantia de que os e as estudantes mantinham uma presença regular. Os professores/as foram orientados ao longo de uma série de atividades para desenvolver “ideias de mudança” ou pequenas práticas com segurança para falhar que poderiam testar nas salas de aula, num dia ou semana; planearam também quando testariam estas alterações. Os professores/as escolhiam os dados relacionados com o fator que tentavam melhorar, utilizando, por exemplo, um gráfico de gestão de

comportamento na sala de aula, para recolher dados. Depois, reuniam-se durante os Círculos de Aprendizagem para debater as alterações que testaram e utilizar os dados para orientar o debate.

A experiência-piloto tinha o objetivo de criar uma cultura em que os professores/as se sentem capacitados, para que participem na autorreflexão e na melhoria. Visava também gerar evidências sugestivas no que toca aos resultados de diversas práticas de ensino, bem como desenvolver uma base de informações sobre a melhor forma de incorporar a CQI no modelo de desenvolvimento profissional de professores/as do IRC, no Líbano e a nível global.

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

O objetivo da experiência-piloto era ver como este método funcionaria caso fosse integrado nas estruturas existentes, e como seria recebido por parte dos orientadores/as e professores/as. Para compreender isto, efetuámos uma abordagem dupla: (1) variámos a intervenção por região, para ver qual era a mais bem-sucedida; (2) efetuámos inquéritos de rotina e, no final do programa, debates em grupos focais com professores/as e orientadores/as.

- 1. Variámos a intervenção por região para ver qual era a mais bem-sucedida.** Variámos a intervenção por níveis de autonomia vs independência nas duas regiões. Pretendíamos alcançar o equilíbrio ao dar autonomia suficiente aos professores/as, para garantir que se mantêm concentrados em melhorar uma área de preocupação principal, explorando deste modo o poder da abordagem para que seja motivadora e autogerida. Ao mesmo tempo, reconheceu-se a necessidade de dar uma orientação considerável, dada a novidade geral destas metodologias. Em Akkar, os professores/as tinham o mesmo objetivo, tendo sido fornecida uma lista de ideias de mudança, à qual os professores/as podiam acrescentar ideias. No entanto, as ideias de mudança foram sobretudo prescritas. Em Vale de Beca, os professores/as escolheram os seus próprios objetivos e flexibilizámos a utilização de ideias de mudança.

Concluimos que o objetivo comum era essencial para o sucesso. Permitia uma partilha mais frutífera entre os professores/as, pois podiam



Photo 1: les enseignants avec leurs tableaux de bord à Akkar

efetuar uma comparação das suas salas de aula com confiança. Também fez com que a recolha e a visualização de dados fossem muito mais fáceis para a nossa equipa de monitorização e avaliação, uma vez que esta tinha de recolher dados semelhantes de todos os professores/as. Em Vale de Beca, como os objetivos não eram comuns, a tarefa de gestão de dados foi mais complexa e foi mais difícil para os professores/as trabalharem em conjunto — contudo, estavam muito motivados/as e tiveram muitas ideias de mudança realmente interessantes. Por exemplo, um professor criou folhas de controlo de comportamento para todos os alunos e alunas, destinadas a classificar os mesmos em relação a uma série de comportamentos positivos, e que eram enviadas para casa semanalmente, para serem partilhadas com os pais e mães.

2. Levámos a cabo inquéritos de rotina e, no final do programa, discussões em grupos focais com os professores/as e orientadores/as.

Para os inquéritos de satisfação, falámos com os professores/as no final de cada sessão de aprendizagem. Perguntámos aos professores/

as o que tinham aprendido e pedimos-lhes que classificassem a utilidade da informação em termos da sua aplicabilidade imediata nas suas salas de aula. No fim da intervenção, 100% dos/as Professores/as disse que queriam continuar a usar a CQI no ano letivo seguinte.

Foram organizadas discussões de grupos focais com professores/as e orientadores/as em cada região. Os professores/as disseram que acharam que a abordagem era útil e estavam especialmente entusiasmados por estarem envolvidos no processo de gerar e testar ideias novas. Partilharam abertamente os seus dados entre si, um comportamento que era inicialmente abordado com cautela.

Reforçando a resposta encorajadora por parte de Professores/as, os orientadores e orientadoras que participaram em discussões de grupos focais reportaram que a maioria de Professores/as estava motivada e com mais energia graças a esta abordagem e que a CQI ajudou a estruturar os Círculos de Aprendizagem de Professores/as. Especificamente, os orientadores/as disseram que os protocolos para rever alterações e dados

a nível dos resultados durante a aprendizagem pelos pares melhorava as conversas em torno da prática de qualidade e incitava os professores/as a ter conversas e partilhas mais profundas.

Tanto em Akkar como em Vale de Beca, os professores/as que testaram a ideia de mudança de elogiar os alunos/as pelo bom comportamento ao longo do dia viram um aumento surpreendente nos dados relacionados com o comportamento positivo dos seus alunos e alunas. Dado que a medida de gestão de comportamento foi reportada pelo próprio professor ou professora, não é claro se o comportamento melhorou realmente ou se a prática de elogiar os alunos/as durante o dia inteiro fez com que fosse mais provável que os professores/as registassem o bom comportamento.

alinhar-se com as ferramentas existentes, de forma a dar início ao processo de fusão da monitorização e melhoria, e da redução da carga de gestão de dados. Ao consolidar, ao longo do último ano, as nossas aprendizagens a partir deste projeto-piloto, esperamos continuar a mobilizar professores/as e todas/os as/os agentes envolvidos no nosso sistema para a melhoria dos resultados de aprendizagem das crianças no Líbano.

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E LIÇÕES APRENDIDAS

Os professores/as tiveram dificuldades sobretudo com a recolha e interpretação de dados. A interpretação de dados é uma competência que precisamos de reforçar com o tempo, e também precisamos de trabalhar para que a apresentação dos dados seja feita de formas que sejam fáceis de ler. São necessários instrumentos e sistemas de recolha de dados mais sólidos para avaliar com maior precisão que alterações resultam em melhoria e automatizam o processo de modo a não criar uma sobrecarga adicional sobre a equipa. Também constataram que o ciclo do programa de apoio (quatro meses) era demasiado curto para gerar evidências significativas.

Dado que ter o mesmo objetivo foi visto como sendo mais vantajoso em Akkar, no ano letivo seguinte, o IRC irá integrar o CQI no currículo, sendo que todos os professores/as seguirão o mesmo calendário e controlarão o progresso dos alunos/as nas mesmas alturas. Isto será feito com todos os professores/as de apoio e alguns de Professores/as de Literacia e Numeracia Básicas. O alinhamento dos objetivos ajudará os professores/as a colaborar de forma mais eficaz, pois serão capazes de comparar as mudanças ao longo do tempo. Os professores/as sugeriram que, no ano seguinte, os alunos/as se envolvessem na CQI, ajudando a desenvolver ideias de mudança (especialmente para a gestão comportamental) e ajudando a controlar os dados. A recolha de dados vai

PERFIL DO/A PROFESSOR/A

Rim Omar tem vindo a ensinar com o IRC nos últimos 3 anos no programa de apoio a na zona de Vale de Beca, no Líbano. Trabalha numa sala de aula comunitária em Balbeque, em Hawsh Barada.

Rim é uma jovem libanesa de 23 anos. É formada em Contabilidade. Como parte do seu desenvolvimento profissional apoiado pelo IRC, recebeu formação presencial, orientação e participou nos Círculos de Aprendizagem de Professores/as.

Rim participou no projeto-piloto da CQI. Era uma candidata particularmente boa pois já tinha recebido o tradicional pack de apoio do IRC nos últimos três anos.

Na identificação de objetivos, Rim afirmou que o seu principal desafio era gerir o comportamento dos alunos e alunas durante as aulas e ensinar no contexto de uma turma com estudantes de níveis diferentes, sendo também variadas as necessidades dos e das estudantes. Tem plena consciência de que os seus alunos e alunas passaram por anos de stress e quer usar técnicas positivas para manter a sua aula organizada, com todos e todas as estudantes a serem capazes de prestar atenção e de aprender.

Tendo em conta os seus objetivos, Rim colaborou com o seu orientador com vista a desenvolver ideias diferentes em relação a mudanças que poderia testar na sua sala de aula. Não foi forçada a implementar qualquer

estratégia específica, mas foram-lhe fornecidas várias estratégias e foi-lhe pedido que experimentasse cada uma delas durante uma semana e que visse como funcionavam. Também a ensinaram a monitorizar os dados em torno das metas específicas para a sua sala de aula, de forma a saber que alterações resultaram na melhoria desejada.

Rim participou em três sessões de aprendizagem, que são Círculos de Aprendizagem de Professores/as mais longos, para receber mais formação em torno das ferramentas da CQI. Aprendeu a conduzir ciclos de Planear-Fazer-Estudar-Agir para testar e analisar as suas ideias.

No início, Rim teve dificuldades com a explicação teórica do processo da CQI, mas depois de frequentar outra sessão prática com exemplos de ideias de mudança, começou a entender e ficou entusiasmada por poder testar ideias novas.

Notou que “ensinar turmas compostas por diferentes anos foi o principal desafio com que me confrontei no meu percurso de ensino, e também a capacidade de ministrar o plano da aula a estudantes de anos diferentes. No entanto, quando comecei a usar a CQI, tornei-me capaz de encontrar várias formas de dar as minhas aulas, lidando com os estilos dos meus alunos e alunas”.

No final do programa, Rim dominava as ferramentas e criou algumas ferramentas próprias para monitorizar



Foto 1: Rim Omar na sala de aula



Foto 2: A ferramenta adaptada de recolha de dados de gestão comportamental de Rim Omar. Rim colocava o comportamento geral para o dia num dos três compartimentos e, depois, tirava uma fotografia e enviava-a para o membro da equipa de Monitorização e Avaliação, que registava o mesmo.

os seus próprios dados em torno das suas ideias. Criou o seu próprio diagrama num caderno, no qual monitorizou a frequência com que testou ideias diferentes e os resultados gerados por estes testes. Abordou a CQI como uma cientista, observando o seu ambiente para encontrar mudanças. Depois, conseguiu trazer esta abordagem para as sessões de aprendizagem e mostrar a outros professores/as o que tinha descoberto.

Rim disse: “Espero que possamos usar a CQI nas nossas escolas públicas e privadas porque não se trata de adicionar mais uma tarefa ao nosso esforço, mas sim de uma forma de pensar que nos ajuda no nosso trabalho diário e na vida laboral”.

Adicionalmente, Rim começou a usar a abordagem na sua vida pessoal para o seu autoaperfeiçoamento. Também começou a usá-la para testar ideias diferentes e para ajudar o filho com as suas competências de matemática.

A experiência de Rim mostra que a CQI é mais do que uma metodologia. Também pode servir como uma forma de pensar focada, que pode ajudar qualquer pessoa a melhorar a qualidade do seu trabalho e da sua vida pessoal.

REFERÊNCIAS

- Bryk, Anthony S., Gomez, Louis M., Grunow, Alicia, and LeMahieu, Paul G. 2015. Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better. Cambridge: Harvard Education Press.
- Knight, J. 2007. Instructional Coaching: A Partnership Approach to Improving Instruction. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- McEwan, P.J. 2012. “Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta-Analysis of Randomized Experiments.” Review of Educational Research 20, no. 10, 1-42.
- Orr, D., Westbrook, J., Pryor, J., Durrani, N., Sebba, J., Adu-Yeboah, C. What are the impacts and cost- effectiveness of strategies to improve performance of untrained and under-trained teachers in the classroom in developing countries? London: EPPI-Centre, Social Science Research Centre, Institute of Education, University of London. Technical Report published July 2012. <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Untrained%20teachers%202012Pryor%20protocol.pdf?ver=2012-12-18-151345-673>

Essência da Aprendizagem: uma formação de 4 dias e mentoria contínua para educadores/as de crianças refugiadas Rohingya.

Organização	American Institutes for Research (AIR)
Autoria	Andi Coombes, AIR, e Oriana Ponta, Universidade de Ciências Aplicadas de Zurique
Local	Campo Rohingya, Bazar de Cox, Bangladesh
Perfil do/a Professor/a	Professores/as da comunidade de acolhimento
Tópico	Desenvolvimento profissional de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

Cerca de 900.000 pessoas refugiadas Rohingya, aproximadamente 60% das quais são crianças, vivem atualmente em assentamentos em Bazar de Cox, no Bangladesh. A UNICEF estima que cerca de 300.000 crianças tenham acesso à educação em aproximadamente 5.000 instalações de aprendizagem, deixando 16% das crianças com idades entre os 3 e os 14 anos e 81% dos e das adolescentes (entre os 15 e os 24) sem acesso à educação (ReliefWeb, 2019). Estas lacunas requerem o desenvolvimento de uma abordagem que possa ser ampliada a uma educação de qualidade.

Na qualidade de entidade principal que fornece educação às e aos refugiados Rohingya, a UNICEF tem tido dificuldade em implementar uma abordagem que alcance todas as crianças e providencie os elementos-chave de uma abordagem à educação em situações de emergência, como serviços relacionados com higiene e a nutrição (Gabinete de Avaliação da UNICEF, 2018). No final de 2018, outros desafios à educação em Bazar de Cox incluíram falta de materiais de aprendizagem e de professores/as, bem como falta de ênfase em atividades socioemocionais que abordem traumas psicossociais e encorajem a resiliência.

Além de várias outras organizações, a Cáritas quis ajudar a responder a estes desafios, abrindo seis Espaços Amigos das Crianças (EAC) em Bazar de Cox, pouco tempo depois do mais recente afluxo de pessoas refugiadas Rohingya. Os EAC da Cáritas providenciam atividades educativas baseadas em aprendizagens socioemocionais e incorporam elementos de higiene, de nutrição e de apoio psicossocial. O programa pretende dar resposta à falta de recursos, encorajando a utilização de materiais reciclados para a aprendizagem, e à falta de professores/as, usando um método de formação denominado Essência da Aprendizagem, projetado

para ser acessível a educadores e educadoras que não tenham educação formal ou que tenham uma experiência de ensino limitada.

BREVE RESUMO

A Essência da Aprendizagem (EdA) é uma abordagem pedagógica criada pela Cáritas Suíça que visa fornecer apoio psicossocial e educativo a crianças em situações de crise. A EdA segue uma rotina em que oferece atividades direcionadas e sensoriais que usam materiais reciclados que se encontram acessíveis às crianças no seu respetivo ambiente. O programa possibilita que os educadores e educadoras ensinem um currículo típico, através do relaxamento e da brincadeira, para apoiar as crianças à medida que recuperam de eventos traumáticos e vão restabelecendo a sua capacidade de aprender.

Os conceitos básicos do programa EdA são ensinados aos educadores/as em quatro dias, assegurando um arranque rápido que se concentra em dar resposta às necessidades imediatas dos alunos/as num contexto de emergência. A formação de Professores/as, –conforme implícito no nome do programa – procura transmitir a essência de uma educação de elevada qualidade através de exercícios práticos baseados nas pedagogias de Steiner, Montessori e Reggio Emilia. A formação usa poucos materiais escritos, para se adaptar às várias formações dos educadores/as, incluindo os que não tenham formação formal em educação. Os educadores/as também recebem apoio através de uma componente de mentoria que começa imediatamente após a formação. Os/as mentores/as observam e apoiam as atividades educativas duas vezes por semana, até o/a educador/a ganhar confiança suficiente na sua capacidade de ministrar o programa (com base nos indicadores de monitorização do programa). Nessa altura, a frequência das visitas dos mentores/as diminui, mas o feedback entre pares continua ao longo de todo o programa.

A Cáritas Suíça e a Cáritas Luxemburgo entraram numa parceria com a Cáritas Bangladesh no final de 2017, para iniciar a implementação em resposta à crise de pessoas refugiadas rohingya. Apesar da Cáritas Bangladesh ter vindo a implementar a EdA em Dacca nas imediações, desde 2013, a implementação da EdA no assentamento de rohingya começou em abril de 2018. Foram construídos seis Espaços Amigos das Crianças (EAC) com financiamento do ACNUR para servir as crianças de 1100 famílias, até aos 12 anos. A Cáritas trabalha com o Serviço Jesuíta aos Refugiados, que apoia a gestão de casos psicossociais.

Nos assentamentos Rohingya, a Cáritas oferece a EdA em turnos da manhã e da tarde. Cada criança participa no programa durante duas sessões (três horas cada) por semana, idealmente durante um ano. Os educadores e educadoras que trabalham nos EAC são da comunidade de acolhimento. A maioria dos educadores/as no âmbito do primeiro coorte tem formação formal em educação, mas pouca experiência no contexto da sala de aula. O apoio continuado a educadores/as inclui quatro formações de reflexão durante o ciclo, mentoria bissemanal e comunicação entre pares. Os educadores/as também recebem apoio na sala de aula, por parte de assistentes de pessoas refugiadas, que não participam na formação completa. Finalmente, a Cáritas organiza workshops de sensibilização para pais, mães e cuidadores e cuidadoras durante o programa, e fornece lanches saudáveis às crianças.

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

A American Institutes for Research e a Cáritas recolheram dados qualitativos do programa em todo o Bangladesh em julho de 2018. Os resultados das observações da formação, grupos focais e de um inquérito pós-formação feito a educadores/as e mentores/as indicou que os educadores/as acharam que a formação EdA foi útil e que se sentiram preparados para trabalhar com crianças usando a abordagem pedagógica após a formação de 4 dias, que se concentra numa instrução prática. Os resultados indicaram que, apesar da necessidade de mais orientação a respeito das atividades, da prática e do feedback, a formação abreviada – acompanhada por mentoria contínua por parte de um/a colega mentor com uma formação sólida – pode fornecer aos educadores e educadoras um

kit de ferramentas para ministrar a educação em contextos de emergência. Estes resultados foram especialmente sólidos em locais nas imediações de Dacca, nos quais os educadores/as receberam uma formação inicial de qualidade elevada e tinham estado a implementar o programa há quatro anos.

Os dados recolhidos mostram que a experiência prática dos formadores/as e mentores/as da EdA na sala de aula é um fator-chave para o sucesso. Quando a formação e a mentoria foi ministrada por pessoas com formação em gestão, em vez de formação em ensino, as e os participantes da formação reportaram mais lacunas na compreensão da metodologia. É essencial ao programa uma mentoria contínua e de elevada qualidade, e é especialmente eficaz quando os mentores/as conseguem fornecer uma gama de atividades apropriadas ao desenvolvimento e de estratégias práticas para a sala de aula. Os educadores/as reportaram que era desafiante desenvolver continuamente materiais e aulas apropriados ao contexto após terem aprendido a abordagem tão recentemente. Os educadores/as também pediram documentação escrita para acompanhar a formação e referências durante o programa.

Os dados indicam outro desafio quanto à mentoria da prática de Professores/as: alguns mentores/as tinham um efeito distrativo na sala de aula durante a monitorização, usando a sua autoridade para interromper os educadores/as, para os corrigir e, nalguns casos, para assumir o controlo da prática em sala de aula. Embora os educadores/as tenham afirmado unanimemente que os mentores/as desempenham um papel importante no desenvolvimento das suas competências educativas e, de uma forma geral, no apoio ao seu trabalho na sala de aula, é fundamental que não assumam o controlo enquanto a aula estiver a decorrer. Há o risco de que, ao fazer isto, possam minar a confiança dos educadores/as, bem como a confiança das crianças na liderança destes.

As e os líderes comunitários e as mães disseram que tinham reparado que, desde que as crianças tinham começado a participar na EdA, criavam brinquedos a partir de materiais reciclados ou faziam desenhos na areia, o que indica que a metodologia está a possibilitar que as crianças sejam criativas fora do ambiente do EAC. Além disso, as e os líderes

da comunidade e os pais e mães valorizaram positivamente as reuniões da comunidade EAC – que juntam pais e mães e o comité EAC – enquanto abordagem positiva e sustentável à cocriação, aceitação e envolvimento. Por exemplo, as reuniões deram às mães a oportunidade de formular pedidos, tais como que fossem dados aos seus filhos e filhas guarda-chuvas e identificação relacionados com o EAC. De forma semelhante, as reuniões possibilitaram que os pais/mães dessem sugestões sobre temas de interesse e que fizessem perguntas sobre como complementar a aprendizagem das crianças em casa.

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E LIÇÕES APRENDIDAS

Embora seja ideal para um contexto de emergência uma formação concisa e de alto nível, que estabeleça as bases de um currículo liderado pelo educador/educadora, a ênfase no investimento contínuo em mentoria de elevada qualidade é essencial para o sucesso do programa. Apesar de serem formados na EdA, os mentores/as em Bazar de Cox não tinham dado formação de EdA, o que suscitava neles alguns mal entendidos quanto à prática em sala de aula. Além disso, a componente de mentoria em Bazar de Cox foi vista como hierárquica em vez de colaborativa. A componente de mentoria é mais sólida em casos em que os/as mentores/as tenham experiência prévia em contexto de sala de aula (como era o caso dos centros de aprendizagem de Daka e respetivas imediações) e em que exista um entendimento dos métodos educativos. Este resultado é consistente com a literatura sobre mentoria e prática em contexto de sala de aula (por exemplo, Popova, Evans & Arancibia, 2016).

Os educadores/as estavam sobrecarregados por terem de desenvolver continuamente as suas próprias aulas; pediram mais exemplos e procedimentos como ferramentas de formação, bem como envolvimento e orientação reforçada de pares e mentores/as. De preferência, as atividades educativas deveriam requerer apenas uma preparação mínima por parte dos educadores/as, de forma a não aumentar as suas cargas de trabalho. Os educadores/as sugeriram também várias opções para uma colaboração contínua, que poderia incluir um grupo comunitário online ou outros mecanismos de partilha em rede, reuniões de educadores/as ou sessões de grupo de mentoria regulares. Colaborar

com outros educadores e educadoras na UNICEF ou noutros EAC como parte de uma abordagem abrangente à aprendizagem (UNICEF Bangladesh, 2019) poderia igualmente melhorar a prática e possibilitar a partilha de ideias essenciais à EdA.

Os educadores e educadoras destacaram a necessidade de uma abordagem clara e estruturada da formação, que vincule a teoria da EdA às aulas e às etapas de desenvolvimento. A partir desta base, os professores/as poderiam desenvolver as suas próprias aulas de forma mais eficaz e assegurar-se de que o ensino é apropriado às idades das crianças. Apesar das vantagens constatadas na abordagem educativa em contextos que não são de emergência, através das práticas de Professores/as ao longo do tempo, um contexto de emergência precisa de uma maior orientação que permita aos educadores/as sentirem-se mais preparados para implementar os métodos imediatamente após a formação. Estas orientações escritas poderiam também facilitar, de modo geral, a integração de uma formação EdA para educadores/as em EeE, que poderiam beneficiar de formação em educação baseada em jogos/ pela brincadeira e no uso de materiais locais para encorajar as crianças a traduzirem a aprendizagem fora da sala de aula.

Finalmente, apesar dos métodos de ensino apoiarem o desenvolvimento psicossocial, a componente de apoio psicossocial deveria ser significativamente reforçada através do vínculo entre desenvolvimento de aprendizagem e metas psicossociais, e através do fornecimento de passos claros e fundamentados para o acompanhamento das crianças que precisam de apoio extra, incluindo crianças com deficiências. Esta conclusão está em conformidade com a falta de evidências sobre os efeitos dos programas educativos nos resultados psicossociais (INEE, 2016). As colaborações intersectoriais e a empregabilidade de especialistas em apoio psicossocial em cada local, para implementar esses elementos do programa, ajudariam a maximizar a eficácia e legitimidade desta componente do programa. Formalizar o apoio psicossocial também permitiria aos educadores e educadoras focarem-se nas atividades da sala de aula e na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Caritas Switzerland. 2014. "Essence of Learning: An approach to foster and sustain children's ability to learn in times of crisis." Case Study from Gaza. https://static1.squarespace.com/static/583af1fb414fb5b3977b6f89/t/59bdb99332601ee818d16242/1505606037471/12_PromisingPractices_Caritas_WEB.pdf
- ReliefWeb. 2019. "Cox's Bazar Education Sector Infographic." https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/190728_edsector_5w_ma.pdf
- Evans, David and Anna Popova. 2015. "What Really Works to Improve Learning in Developing Countries? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews." Policy Research Working Paper 7203. Washington, DC: World Bank.
- INEE. 2016. "Psychosocial support and social and emotional learning for children and youth in emergency settings." Background paper. https://inee.org/system/files/resources/INEE_PSS-SEL_Background_Paper_ENG_v5.3.pdf
- Popova, Anna, David K. Evans, and Violeta Arancibia. 2016. "Training teachers on the job: What works and how to measure it." The World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/122031474915232609/pdf/WPS7834.pdf>
- UNICEF Evaluation Office. 2018. "Evaluation of UNICEF's Response to the Rohingya Refugee Crisis in Bangladesh." https://www.unicef.org/evaldatabase/index_103442.html
- UNICEF Bangladesh. 2019. "Beyond survival: Rohingya refugee children in Bangladesh want to learn." UNICEF Advocacy Alert. Reliefweb. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UN0336024.pdf>

Modelos de Supervisão e de Orientação em Zonas de Conflito

Organização	Programa Educação na Síria/Manahel (Chemonics International)
Autoria	Alaa Zaza, Orientador de Educação de Qualidade, Manahel
Local	Noroeste da Síria
Perfil do/a Professor/a	Professores/as da comunidade de acolhimento
Tópico	Desenvolvimento profissional de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

Mais de 1,9 milhões de crianças em idade escolar estão deslocadas no noroeste da Síria e as escolas têm frequentemente dificuldades em absorver os e as estudantes deslocados/as internamente. Como consequência, é muitas vezes um desafio abordar os traumas psicológicos dos e das estudantes e ajudá-los a recuperar caso tenham perdido períodos de escolarização. Uma em cada oito crianças sírias tem necessidades psicossociais que requerem intervenções especializadas e, em algumas áreas da Síria, mais de metade das crianças com deficiências físicas e mentais não têm de todo o acompanhamento educativo de que necessitam. As barreiras que impedem as crianças sírias de aceder a uma educação de qualidade são complexas e incluem um amplo leque de problemas socioeconómicos e de proteção que ultrapassam o setor educativo. No entanto, um ensino de elevada qualidade que seja sensível ao bem-estar de Professores/as e dos e das estudantes pode ainda assim contribuir profundamente para os resultados positivos das e dos estudantes (INEE, 2013, 29). A Investigação de 2019 para Melhorar a Qualidade do Ensino e da Aprendizagem na Síria (2019), do Integrity Group, indica que, apesar da equipa educativa síria normalmente ter conhecimentos técnicos e uma boa formação em educação, não emprega as melhores práticas baseadas em factos no âmbito do seu trabalho. Isto inclui o planeamento eficaz das aulas, a aprendizagem ativa e dialética, a diferenciação e o recurso a avaliações para a aprendizagem (Integrity Group, 2019). Além disso, a natureza stressante da profissão de professor/a é amplificada em contextos de crise e afetados por conflitos, nos quais os professores/as muitas vezes trabalham sem apoio ao desenvolvimento profissional, qualificações ou remuneração (Falk et al., 2019). Um estudo de 2017 sobre os sistemas educativos na Síria estimou que 87% de Professores/as recebiam ajudas de custo irregulares de diferentes

serviços locais e ONG internacionais (Unidade de Assistência de Coordenação, 2017). Outro estudo que observou as motivações de Professores/as constatou que as suas principais preocupações passavam pela escassez de material educativo, salários baixos, insegurança, transporte de e para os locais de ensino e competências limitadas para gerir o stress das crianças. No mesmo estudo, as evidências empíricas sugeriram que um elemento da má prática educativa é o mal-estar de Professores/as. Assim, não se deve esperar de Professores/as sempre o mesmo padrão de desempenho, mesmo que recebam apoio profissional. Estes desafios levantam a questão de como podemos apoiar melhor o pessoal docente e melhorar o seu bem-estar e práticas, de forma a responder às necessidades de todas e todos os estudantes.

BREVE RESUMO

O Manahel é um projeto de três anos financiado pelo Departamento para o Desenvolvimento Internacional do Reino Unido e pela União Europeia que garante acesso a oportunidades de aprendizagem de qualidade, seguras e inclusivas a crianças na Síria, ao mesmo tempo que fortalece os intervenientes de ensino no sentido de fazerem uma gestão eficaz da educação. No ano letivo de 2018/2019, o Manahel apoiou 9.866 pessoas das equipas educativas de escolas que trabalham com 270.177 estudantes em 1.125 escolas básicas e secundárias formais no noroeste da Síria (nas províncias de Idlib e Aleppo, áreas controladas pela oposição). Destes estudantes, 48,8% eram do sexo feminino. O trabalho do Manahel na Síria é desenvolvido em estreita coordenação com as entidades parceiras das ONG sírias: o Bousla Center for Training and Innovation, a Hurras Network e a Orange. No âmbito das iniciativas do programa, o Manahel coloca uma ênfase especial no bem-estar de Professores/as, não só pelos próprios professores/as, mas também devido às sólidas evidências de que estes têm um impacto significativo no aproveitamento

dos alunos e alunas.

O Manahel tem vindo a melhorar as práticas do pessoal docente, assegurando que os mecanismos de apoio e supervisão funcionam eficazmente para professores/as com diferentes formações, visto que os professores/as neste ambiente operacional têm distintos graus de experiência educativa nos níveis secundário e terciário. Estes mecanismos de supervisão incluem reforçar o papel dos instrutores/as em acompanhamento¹, assim como reforçar a responsabilidade dos instrutores/as responsáveis², de Professores/as responsáveis e dos e das estudantes, de forma a assegurar mecanismos de feedback de qualidade, bem como uma aprendizagem e desenvolvimento contínuos.

O Manahel ajudou a reestruturar o sistema de supervisão de educação formal num modelo de cinco etapas em cascata (Figura 1), no qual os instrutores/as

1 Os Instrutores/as Educativos são funcionários da direção de educação a quem é atribuída a responsabilidade de supervisionar, monitorizar e apoiar 10 escolas.

2 Os Instrutores/as Responsáveis são supervisores de instrutores, e cada 8-10 instrutores/as têm 1 supervisor/a que presta assistência administrativa, de desenvolvimento e cuidado ao pessoal que é supervisionado.

3 Os professores/as responsáveis são professores/as da escola que apoiam 10-12 professores/as a planear, a avaliar e a dar aulas.

responsáveis e os instrutores/as apoiam os professores/as responsáveis³ e cerca de 2.400 professores/as. Após uma avaliação inicial da capacidade no início de cada semestre, esta avaliação analisa a atitude do/a supervisor/a, assim como os seus conhecimentos e competências inerentes ao seu papel e função. Os resultados desta avaliação identificam objetivos que poderiam ser abordados em múltiplas atividades, incluindo círculos de aprendizagem mensais, reuniões individuais semanais com o seu supervisor/a, e observações de aprendizagem de outros/as colegas da área. Estas atividades ajudam a identificar áreas em que é necessário desenvolvimento profissional, e depois os instrutores/as criam apoio personalizado, que é reforçado através da monitorização contínua durante os círculos de aprendizagem e as reuniões, para incentivar ainda mais o desenvolvimento profissional.

A manutenção do modelo requer pouco apoio além dos sistemas educativos existentes. Por exemplo, este ano letivo, os instrutores/as mantiveram e generalizaram o uso de ferramentas de supervisão ao pessoal e às escolas que não eram apoiadas diretamente pelo Manahel. O Manahel começou a testar o modelo sem orientadores de ONG, que são os únicos contribuidores/as técnicos externos, e as observações iniciais sugerem que as atividades continuam com a mesma qualidade. Em virtude disto, esperamos que o impacto do Manahel seja sustentado para lá dos três anos de intervenção do projeto.

Supervisão e formação de coaching e acompanhamento

As e os chefes de departamento* são formados durante 4 meses para supervisionar os 13 orientadores/as principais ao nível distrital

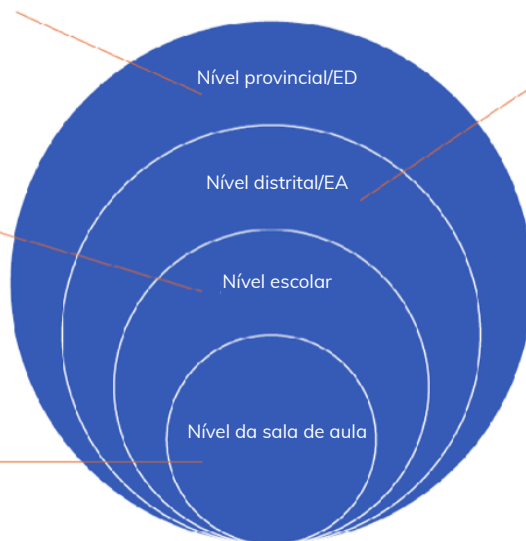
256 Professores e Professoras principais no outono de 2019 e 515 a partir do verão de 2019
Dar apoio e formação a 2376 professoras e professores rácio 1:10, e 6988 professores e professoras 1:13.5

Os professores e as professoras recebem apoio e supervisão dos professores e das professoras principais, orientadores e orientadoras e diretoras e diretoras das escolas.

5 formadores/as de ONG formam e preparam 13 orientadores/as principais e trabalham em estreita colaboração com a/o Chefe do departamento de ensino

13 Orientadores/as principais
Assegurar orientação [coaching] e supervisão a 89 orientadores (rácio 1:6-7)

89 Orientadores/as
Assegurar a formação e supervisão a 256 professores e professoras principais (rácio 1:3 no semestre de outono, 1:5.7 a partir do verão de 2019)



*In the case Manahel is not working with the FD, the head of instruction will be replaced by NGO coaches that support lead instructors, and instructors.

Figura 1: Modelo de cinco etapas de supervisão e orientação em cascata

O Manahel está neste momento a trabalhar na recolha de dados e avaliação para determinar o impacto da supervisão e abordagem da orientação nos professores/as e nos e nas estudantes, no noroeste da Síria, com resultados previstos para novembro de 2019. A recolha de dados inclui comparações de observação de aulas e supervisão individual, bem como várias sessões de feedback em diferentes períodos de tempo para identificar as alterações na prática dos/as Professores/as à medida que trabalham para corresponder aos objetivos claros estabelecidos pelos seus supervisores/as. O Manahel está a planear usar a metodologia Stallings de Observação de Salas de Aula para analisar os coortes de professores/as ao longo do tempo. Os dados recolhidos vão ajudar-nos a identificar como os professores/as estão a usar o seu tempo de instrução e em que é que podem melhorar. Vão demonstrar a eficácia de Professores/as no que toca a cativar a atenção dos e das estudantes, quanto tempo despendem na gestão da sala de aula, e que atividades e materiais de ensino estão a usar.

No processo de avaliação dos dados iniciais, o Manahel e as entidades parceiras de implementação das ONG observaram que o uso do modelo de supervisão e orientação aumentou o envolvimento entre os instrutores/as, os professores/as responsáveis e os professores/as. As entrevistas com as pessoas beneficiárias revelaram perceções positivas deste modelo entre os e as participantes.

Um professor em Samman, em Alepo, assinalou: “A relação entre os professores/as e os instrutores/as era fraca e limitada, mas agora é uma relação fraterna, contínua e interativa, que nos proporcionou um espaço de discussão e para nos expressarmos, e encorajou-me a apontar problemas educativos e a encontrar uma solução para eles.”

Um diretor entrevistado por um membro de uma ONG parceira do Manahel em Alepo disse: “O nível do meu professor está a melhorar devido ao canal de comunicação que foi criado pelos instrutores/as, e foi isso que transformou a nossa escola num local renovado de conhecimentos especializados. Comuniquei os novos métodos e estratégias criados pelos professores/as e pela supervisão dos instrutores/as para abordar os alunos e alunas de uma forma à qual não estou habituado. Estas estratégias tiveram uma enorme repercussão

social. Além disso, a nova metodologia de supervisão impeliu o professor/a a avançar, e encorajou-o/a a dominar o seu trabalho e a adorá-lo.”

Embora uma análise completa a este sistema ainda esteja pendente, estes dados qualitativos iniciais demonstram alterações nas atitudes das pessoas beneficiárias e uma relação positiva entre o modelo de orientação e supervisão e o empenho do professor/professora.

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E LIÇÕES APRENDIDAS

O principal desafio encontrado no Idarah (o projeto antecessor) à intervenção da orientação e supervisão foi a resistência inicial tanto por parte de diretores/as educativos como por parte dos instrutores/as responsáveis para alterar a forma como estavam a dar formação e supervisão aos professores/as anteriormente. Além disso, a preparação dos supervisores/as para as visitas e para a orientação era irregular e irrealista dada a falta de acesso a algumas áreas, e o número limitado de supervisores/as para instrutores/as (3:120 em Idlib) dificultou ainda mais a prestação de apoio de orientação. Para abordar estes problemas, o Manahel e as suas entidades parceiras trabalharam com pessoal docente de todos os níveis para assegurar a sua adesão ao longo do processo. Todas as pessoas tiveram a oportunidade de partilhar as suas preocupações e de adquirir um melhor entendimento dos benefícios da supervisão de apoio a nível profissional e pessoal. Sob a mentoria de orientadores/as qualificados, altamente motivados e provenientes de ONG, a equipa foi capaz de personalizar a sua abordagem individual e de ultrapassar barreiras; e, gradualmente, passaram a ver o novo mecanismo como uma mais-valia para o seu trabalho. O Manahel também proporcionou oportunidades estruturadas para que o pessoal docente (incluindo aqueles/as que inicialmente resistiram à abordagem) refletisse sobre o progresso alcançado com a ajuda do modelo e aumentou a proporção supervisor-instrutor para 1:12. O Manahel recolheu evidências para comparar a qualidade do trabalho antes e depois do uso do modelo, incluindo o impacto nos supervisionados/as e nas crianças.

SÍNTESE DAS FERRAMENTAS DE SUPERVISÃO E DE ORIENTAÇÃO

Círculos de aprendizagem. Redes de aprendizagem entre pares para avaliar e promover o bem-estar de Professores/as e reforço das competências que permitem um melhor desenvolvimento profissional do professor ou professora. Os círculos de aprendizagem estruturados são oportunidades de desenvolvimento profissional breves e repetitivas que permitem às e aos docentes refletirem, partilharem boas práticas e adquirirem novos conhecimentos. Criam uma comunidade de aprendizagem e práticas entre os professores/as e outros/as técnicos/as de educação, permitindo-lhes partilhar preocupações e desafios num ambiente estruturado. Os círculos de aprendizagem também oferecem um mecanismo económico de formação no trabalho que não perturba o ensino nem a aprendizagem, e que se tornou parte da rotina e do sistema de supervisão. Os círculos de aprendizagem serão realizados uma vez por mês.

Sessões individuais de supervisão. Uma sessão individual regular entre o professor/a responsável e o professor/a, e entre o instrutor/a e o professor/a responsável. As sessões abordam as 3 funções da supervisão e realizam-se a cada duas semanas.

Observação das aulas. A qualidade das aulas é monitorizada através de observações formais das aulas levadas a cabo pelos instrutores/as que serão observados/as pelos professores/as responsáveis. Após estas observações, os instrutores/as vão partilhar feedback específico com os professores/as, para os ajudar a refletir e a melhorar a sua forma de ensino. As observações das aulas incluem três etapas: 1) o professor/a preenche um formulário de autorreflexão; 2) o instrutor/a leva a cabo a observação; e 3) o instrutor/a e o professor/a reúnem-se para debater o feedback relativo às aulas.

Visitas de aprendizagem. Visitas contínuas às salas de aula por parte de Professores/as responsáveis, destinadas a recolher dados sobre o ensino e a aprendizagem através da observação e interação com os alunos e alunas. As visitas de aprendizagem foram concebidas para apoiar a aprendizagem profissional de professores/as focados nas suas práticas de ensino em numeracia e literacia e encorajam a conversa entre colegas, sobre assuntos da escola. Esta forma de visitas repetitivas de aprendizagem que decorre uma vez por mês para cada professor/a tem o potencial de facilitar ao professor/a uma reflexão sólida, de informar práticas educativas e de apoiar os resultados da aprendizagem dos alunos/as.

Acompanhamento. Um professor/a responsável está presente numa interação presencial entre um instrutor/a e um professor/a, enquanto leva a cabo uma observação formal da aula. O objetivo é satisfazer as necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento de Professores/as responsáveis, fornecendo modelos de boas práticas. Após a sessão, o professor/a responsável tem a oportunidade de refletir e de fazer perguntas sobre os indicadores de qualidade de uma aula e sobre a prática do professor/a. O acompanhamento irá acontecer pelo menos uma vez em cada ano letivo e poderia aumentar conforme as necessidades de aprendizagem dos/as Professores/as responsáveis.

Avaliação de competências: Cada supervisor/a vai conduzir uma avaliação de competências das pessoas monitorizadas, uma vez em cada período letivo. São identificados objetivos específicos, sendo que as pessoas supervisionadas recebem apoio através do uso das ferramentas acima descritas, de modo a cumprirem estes mesmos objetivos ao longo do período, até que a avaliação seguinte seja usada para avaliar o progresso e estabelecer novas metas.

REFERÊNCIAS

- Assistance Coordination Unit. 2017. "Schools in Syria." Thematic Report, May 2017.
- Falk, Danielle, Emily Varni, Julia Finder Johna, and Paul Frisoli. 2019. Landscape Review: Teacher Well-being in Low Resource, Crisis, and Conflict-affected Settings. Washington, DC: Education Equity Research Initiative.

INEE. 2013. INEE conflict sensitive framework: Strategies for Conflict Sensitive Teaching and Learning. New York: INEE.

Integrity Global. 2019. Research to improve the quality of teaching and learning inside Syria. London: Integrity.

Physical Rehabilitation Working Group on Disability and Access to Healthcare in Syria: Western Aleppo, Idleb & Ar-Raqqa. 2018.

HIPERLIGAÇÕES

- HNO Syria 2019: <https://hno-syria.org/>
- UN Sustainable Development Goal 4C: <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>
- INEE Conflict Sensitive Education Framework: https://inee.org/system/files/resources/INEE_CSE_Guidance_Note_EN.pdf
- Guidance Note: Gender Equality In and Through Education: https://inee.org/system/files/resources/INEE_Guidance%20Note%20on%20Gender_2019_ENG.pdf
- Stallings Snapshot: <https://www.worldbank.org/en/programs/sief-trust-fund/brief/the-stallings-classroom-snapshot>

Preparar e incentivar os/as professores/as nas Honduras para dar resposta à violência na escola e outras crises

Organização	DAI Global
Autoria	Gustavo Payan, Vice-coordenador e Assessor Técnico
Local	Honduras
Perfil do/a Professor/a	Professores/as da comunidade de acolhimento
Tópico	Desenvolvimento profissional de professores/as

DESCRIÇÃO DO DESAFIO ESPECÍFICO DA CRISE

Neste estudo de caso, o programa de desenvolvimento profissional do/a professor/a ajuda os professores/as a reconhecerem e a falarem sobre o seu contexto. Dá-lhes competências para se tornarem sensíveis a questões de conflito e para adquirirem um melhor entendimento dos desafios relacionados com a violência — incluindo violência baseada no género (VBG) e outras crises, e também a forma como estas se intersectam com a educação. Promove a aprendizagem social e emocional (ASE) e práticas reparadoras que aumentam o seu sentimento de que são agentes e que ajudam a ministrar a educação de forma mais eficaz.

Nas Honduras, a educação depara-se com muitos desafios. O país está a enfrentar elevados índices de abandono escolar (27% das e dos jovens hondurenhos não estuda nem trabalha), baixo aproveitamento escolar e algumas das taxas mais elevadas da América Latina de iliteracia e desigualdade. (Diálogo Interamericano, 2017). Segundo dados do Observatório da Educação das Honduras, as matrículas escolares nos dois departamentos (estados) mais populosos do país tem vindo a diminuir nos últimos anos - de 172.126 alunos/as em 2014 para 157.662 em 2019, uma diminuição de mais de 8% nas matrículas (Moncada, 2019). Os poucos resultados da educação são a consequência de vários desafios complexos, mas têm sido largamente afetados pela violência comunitária. O Diálogo Interamericano e outros estudos encontraram uma correlação entre as taxas de homicídio e a migração, assim como a matrícula escolar. As crianças e os jovens (tanto do sexo masculino como cada vez mais do sexo feminino) são alvos de gangues que procuram envolvê-los em atividades ilícitas, como extorsão e tráfico de droga, o que permite que a violência comunitária entre nas escolas. Um estudo interno recente do projeto da Asegurando la Educación constatou que os alunos

e alunas e os professores/as experimentam elevados níveis de insegurança nas instalações escolares e no seu caminho de ida ou volta da escola. Por exemplo, mais de 60% das estudantes - sexo feminino -, reportam perceções de insegurança nas casas de banho da escola. Os professores/as têm reportado “ter medo de alguns alunos/as”, o que as/os impede de ministrar a educação de forma adequada. Além disso, a crise migratória que afeta a América Central está a deixar muitas escolas com um número recorde de taxas de abandono escolar. Um recenseamento interno realizado pelo projeto Asegurando la Educación no passado mês de julho com diretores/as de 90 escolas do país constatou que, só este ano, algumas das escolas perderam 15% da sua população estudantil devido à emigração irregular.

Além disso, 2019 provou ser um desafio especial para o setor da educação das Honduras. Em abril de 2019, os professores/as entraram em greve na maioria das cidades onde este projeto decorre. As greves duraram entre dois a quatro meses em diferentes cidades. Milhares de escolas permaneceram encerradas durante as greves, uma vez que os professores/as estavam nas ruas, frequentemente em confronto com as forças de segurança governamentais.



Este programa dá aos professores/as as ferramentas para promover a aprendizagem social e emocional e ajuda-os a desenvolver práticas restauradoras, aumentando o seu sentido de agência.

BREVE RESUMO

O Docentes por la Paz (“Educadores pela Paz”, em espanhol) é um programa capacitador e inovador de desenvolvimento profissional composto por cinco módulos, destinado aos professores/as de escolas públicas das Honduras, que reforça a sua capacidade de oferecer uma educação de qualidade em contextos de crise e de conflito, e que fomenta ambientes de aprendizagem seguros no âmbito do sistema educativo. Este programa participativo responde à necessidade de apoiar os professores/as que trabalham em contextos marcados por conflitos generalizados, violência, migração irregular e deslocação. Embora o programa tenha sido originalmente desenvolvido para ser usado do 4.º ao 9.º ano, muitas escolas expandiram o mesmo, para incluir também professores/as do 1.º ao 3.º ano e do 10.º ao 12.º.

Este programa faz parte do projeto Asegurando la Educación, financiado pela USAID e pela UNICEF, e baseia-se no enquadramento TiCC da INEE. Os módulos têm a forma de workshops, ministrados através de um método em cascata, que começa com especialistas da área da pedagogia da Direção-Geral de Desenvolvimento Profissional do Ministério da Educação e os diretores/as distritais, e eventualmente chega aos professores e professoras. Embora o programa tenha sido co-desenvolvido e seja co-implementado com a Direção-Geral de Desenvolvimento Profissional, o projeto ainda está a trabalhar com o Ministério da Educação de forma a oferecer valor curricular aos professores/as sob a forma de uma certificação. O projeto espera que isto aconteça em 2020, o que seria um marco importante para uma integração geral do programa. Além disso, a Universidade Pedagógica manifestou interesse no programa como parte do seu currículo de pré-serviço.

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

Os resultados deste programa são promissores mas as evidências ainda são limitadas, uma vez que a implementação ainda está em curso e devido aos desafios descritos para implementar o programa. Em geral, os professores/as consideraram que o Docentes por la Paz é um programa de desenvolvimento profissional relevante, que os/as ajuda a ultrapassar melhor os desafios que encontram no seu contexto

(violência escolar, violência comunitária e outras crises) e consideram que o programa é de elevada qualidade.

A atividade de Monitorização e Avaliação de Apoio à Aprendizagem Colaborativa e Adaptativa da USAID conduziu uma avaliação rápida (que incluiu investigações, grupos focais e entrevistas realizadas a informadores-chave) do Docentes por la Paz, reportando o seguinte resumo de constatações:

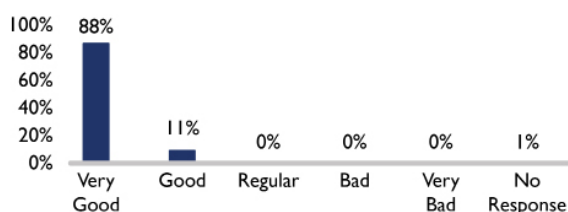
Módulo I. O papel do educador/ educadora: o educador ou educadora como líder em contextos de conflito ou de crise (por exemplo, violência e migração irregular); educação sensível às questões de conflito; bem-estar psicossocial para promover o acesso, permanência e qualidade na educação.

Módulo II. Direitos, violência e género: competências para identificar e categorizar os tipos de violência que podem afetar a educação, com base num enquadramento de direitos humanos, proteção da criança e prevenção da violência baseada no género.

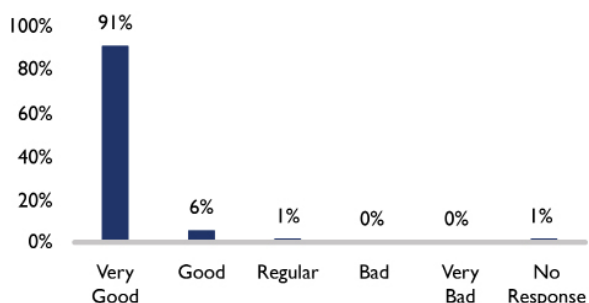
Módulo III. Aprendizagem sociomocional: abordagem pedagógica baseada na promoção de competências socioemocionais: a) consciência de si próprio, b) autogestão, c) consciência social, d) capacidade de relacionamento, e e) tomada de decisões responsáveis.

Módulo IV. Educação Inclusiva e Migração: conhecimento e ferramentas para que os professores/as apoiem ativamente os alunos e alunas e respetivas famílias, de forma a mitigar o abandono escolar devido à migração irregular, e de modo a que a reintegração dos alunos e alunas que regressam, e respetivas famílias, seja bem-sucedida.

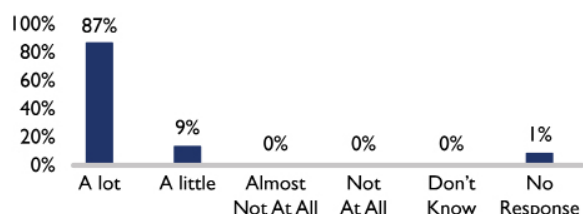
Graph 1: General quality of the Educators for Peace program



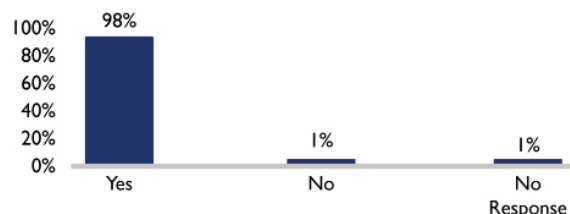
Graph 2: Quality of training



Graph 3: To what degree can the content or topics apply to the classroom?



Graph 4: Did the modules meet your expectations?



Os resultados da avaliação mostram que a formação foi bem recebida, tendo 88% das pessoas entrevistadas indicado que, no geral, o programa foi “Muito Bom” (consulte o Gráfico 1), e 91% classificaram a qualidade da formação como sendo “Muito Boa” (consulte o Gráfico 2). As respostas às entrevistas e os grupos focais destacaram uma série de padrões relativos à qualidade do Módulo 1 e do Módulo 2 da formação. Por exemplo, a adaptação das atividades de formação e de exemplos de conteúdos aos contextos específicos das suas escolas permitiu aos formadores/as principais envolver os seus colegas/pares de forma mais direta - por exemplo, ter um espaço seguro para que os professores/as debatam experiências relacionadas com ameaças de gangues e estratégias para as prevenir ou para as mitigar.

Relativamente ao conteúdo do programa e ao impacto percebido, a investigação e as respostas das entrevistas e os grupos focais sugerem que os dois primeiros módulos resultaram em benefícios provisórios. Em geral, 87% de Professores/as responderam que o conteúdo ou assunto se aplicava à sala de aula (consulte o Gráfico 3) e que quase todas as expectativas de Professores/as em relação ao conteúdo foram satisfeitas (consulte o Gráfico 4).

A maioria relatou que os professores/as aprenderam estratégias para melhor discernir os tipos de conflito e violência, enquanto outros disseram que beneficiaram da oportunidade de discutir abertamente estes assuntos

entre colegas. Outro padrão encontrado nas respostas foi que houve mudanças pessoais nas atitudes de Professores/as, mas ainda assim os obstáculos impediram o pleno potencial da implementação do programa

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E/OU LIÇÕES APRENDIDAS

Abaixo encontra-se um breve resumo dos principais desafios, até à data, relacionados com a conceção e a avaliação:

1. Conceção. No caso dos dois primeiros coortes de professores/as formados nos dois primeiros módulos, os materiais desenvolvidos apenas incluíam um guia do facilitador/a e um documento denso que inclui conceitos-chave e principais teorias. No caso do terceiro coorte de professores/as formados, o projeto identificou a necessidade de desenvolver um “Quadro Teórico” para complementar os guias do facilitador/a, que assim se tornaram muito mais fáceis de utilizar. Também foram fornecidos recursos adicionais aos formadores/as, para aprenderem mais sobre temas específicos a respeito dos quais podem não ser especialistas (por exemplo, educação sensível a questões de conflito e à violência baseada no género). Um desafio adicional foi encontrar no país especialistas com as competências necessárias para desenvolver alguns dos módulos. Algumas destas abordagens são novas no sistema educativo do país (por exemplo, a ASE ou práticas restaurativas), por

isso não há especialistas locais. Um financiamento adicional poderia ajudar a construir uma capacidade local suficiente para apoiar uma implementação em larga escala de um programa como o Docentes por la Paz e proporcionar os níveis adequados de apoio técnico a centenas de distritos escolares e a milhares de escolas.

2. Evidências e avaliação. Os dados recolhidos até à data apontam sobretudo para a perceção da qualidade e do valor acrescentado da formação, mas ainda não têm impacto nos principais resultados da educação, tais como a matrícula, a permanência e a aprendizagem. Avaliar o programa obrigou-nos a fazer perguntas desafiantes, tais como “Como medir as mudanças na sala de aula?” e “É válido medir a compreensão de novos conceitos como um indicador de um ensino melhorado?” “O projeto não tem os recursos necessários para realizar uma avaliação exaustiva das mudanças na sala de aula, pelo que estamos a realizar apenas um pós-teste, que se concentra mais nas mudanças do conhecimento de Professores/as. Continuamos interessados/as em compreender melhor o impacto do programa na sala de aula.

Docentes por la Paz a nível da sala de aula, da escola e da comunidade, especialmente no que diz respeito a desafios contextuais específicos. Neste caso, os dados recolhidos no âmbito de um estudo do projeto, sobre a segurança escolar, realizado em 135 escolas, podem servir de referência. A evidência do impacto poderia ajudar a reunir as e os principais intervenientes no âmbito da educação (Ministério, entidades doadoras, ONG) no sentido de apoiarem o Docentes por la Paz, de forma a incrementar a sua implementação, tanto no âmbito da formação de quem já se encontra a trabalhar, como no âmbito da formação antes da entrada em serviço. Embora a Asegurando la Educación estivesse a realizar outra avaliação rápida do Docentes por la Paz em outubro-novembro de 2019, as restrições do financiamento do governo dos EUA destinado à América Central em 2019 limitaram a capacidade do projeto de realizar uma avaliação de impacto mais rigorosa. Esta apresentação do estudo de caso representa uma oportunidade para apelar a outras entidades financiadoras para que apoiem a investigação necessária para Docentes por la Paz, o que teria implicações não só para as Honduras, mas também para a região.

Uma recomendação-chave é avaliar o impacto do



Regra geral, os professores e professoras que participam do programa reportam estratégias de aprendizagem a partir das quais podem discernir melhor os tipos de conflito e violência presentes na sala de aula

REFERÊNCIAS

- Inter-American Dialogue (2017). “Educational Challenges in Honduras and Consequences for Human Capital and Development.” <https://www.thedialogue.org/analysis/educational-challenges-in-honduras-and-consequences-for-human-capital-and-development/>
- Moncada, Gerardo. “Situación Educativa del Tercer Ciclo.” Presentation to Asegurando la Educación staff. May, 2019. Presentation can be found here: https://drive.google.com/file/d/1ZY9G4T3GkS3hijZu00vyM_9WgFoQWYDM/view?usp=sharing

HIPERLIGAÇÕES

- Docentes por la Paz Program Brief (2-pager): https://drive.google.com/file/d/1O_-xCmmnFCC0q-YOqb3UOhsF4TGs6GVH/view?usp=sharing
- About the Asegurando la Educación project: <https://www.dai.com/our-work/projects/honduras-securing-education>

PERFIL DO/A PROFESSOR/A

Perfil da Professora 1

Nome: Wendy Azucena Hernández. O vídeo preliminar da sua entrevista pode ser encontrado aqui.

Informações gerais: Professora do 8.º ano e Coordenadora Académica da Escola “Desarrollo Juvenil” (localizada na comunidade de Villafranca, que se encontra dominada pelo Gangue da Rua 18) em Tegucigalpa, nas Honduras (a capital). Wendy é professora há 15 anos.

De que forma o programa ajudou: “O Docentes por la Paz veio fortalecer o triângulo educativo que temos: professores e professoras, pais e mães e alunos e alunas.”

A Sra. Hernández recebeu formação de “Formadora de Professores/as” no Docentes por la Paz. Além de fortalecer a relação entre os elementos-chave da escola, ela considera que o programa tem ajudado os professores/as na sua escola porque:

1. Proporciona um espaço seguro para que os professores/as falem sobre assuntos que, de outra forma, não são debatidos
2. As questões debatidas ajudam-nos a ser mais capazes de lidar com alguns dos alunos/as que têm um comportamento desafiante
3. É uma forma de atualizar e de adquirir novos conhecimentos
4. Os professores/as estão agora mais conscientes dos seus próprios preconceitos e comportamentos - Wendy citou um exemplo de outro professor que não se envolvia na vida dos alunos/as, mas agora que desenvolveu uma compreensão mais profunda do contexto em que alunos/as vivem, desenvolveu empatia para com os mesmos.

Aquilo de que Wendy mais gosta em ser professora é: o contacto diário com os alunos e alunas e de estar em posição de criar mudanças positivas. A respeito disto, Wendy diz: “Uma das coisas que mais gosto em ser professora é saber que o que faço hoje com aquele aluno ou aluna está a deixar uma marca para o que ele ou ela será capaz de fazer com a sua vida.”

Aquilo de que Wendy menos gosta é: como a profissão de professor e professora é subestimada/

subvalorizada por muitos, dentro e fora da escola, incluindo pelos pais e pelas mães.

Principais desafios: “Trabalho numa comunidade muito insegura, com uma forte presença de jovens que pertencem a grupos [gangues]. Um dos maiores desafios é a forma como as e os nossos jovens são “capturados” [recrutados por gangues]”

O que Wendy mudaria: Wendy acha que o Currículo Básico Nacional deveria ser reestruturado, ter o contexto em consideração e ser mais prático. O currículo deveria preparar os alunos/as para a vida e oferecer mais competências práticas.

Perfil do Professor 2:

Nome: Javier Enrique Ramos

Informações gerais: Professor do 7.º ano na Escola “Justo Rufino Spilbury”, localizada em La Ceiba, nas Honduras (costa norte)

De que forma o programa ajudou: “Aprendi técnicas e estratégias para melhor atender às necessidades das crianças na minha sala de aula, prestando especial atenção aos alunos e alunas que apresentam comportamentos agressivos e violentos.”

Além das técnicas que ajudam o Sr. Ramos a motivar as e os estudantes com comportamento agressivo, ele reflete sobre os seguintes benefícios do Docentes por la Paz:

1. É motivante debater o “papel dos/as Professores/as no nosso contexto” e aprender mais sobre outros assuntos como “direitos das crianças” e “violência e género.”
2. Aprendeu técnicas para ser um professor mais eficaz, por exemplo, para ser mais paciente e empático, e para envolver de forma mais eficaz a família do aluno ou aluna.
3. Está muito mais consciente dos direitos das crianças, particularmente à educação, o que o tem ajudado a ser mais empenhado nos seus esforços para ser inclusivo e para promover a igualdade na sala de aula.

Aquilo de que mais gosta em ser professor é: ensinar os alunos e alunas e moldar vidas humanas; partilhar a minha experiência com os outros

Aquilo de que menos gosta é: a carga administrativa excessiva (por exemplo, relatórios e documentação) imposta pelas autoridades educativas

Principais desafios: os comportamentos de alguns alunos/as (comportamentos agressivos e violentos) que resultam da falta de supervisão e de disciplina dos pais e mães; desintegração familiar; pobreza e desemprego

O que ele mudaria: adquiriria livros didáticos do Ministério da Educação e adquiriria os materiais do projeto Docentes por la Paz