



GUIA

Guia dos Princípios da Educação Acelerada

REVISTO em outubro de 2017

Um guia para os formuladoras/es,
implementadoras/es, avaliadoras/es e
agências de Programas de Educação Acelerada



Agradecimentos

Este Guia foi originalmente escrito e editado por Juliette Myers, Helen Pinnock e Ingrid Lewis da Rede de Facilitadores de Educação (Enabling Education Network, EENET) para o Grupo de Trabalho sobre Educação Acelerada (AEWG, na sigla em inglês). Foi posteriormente revisto, na sequência de testes de campo e feedback de especialistas, por Kayla Boisvert, Jennifer Flemming e Ritesh Shah.

O Grupo de Trabalho sobre Educação Acelerada é composto pelos seguintes membros:

- ACNUR
- UNICEF
- UNESCO
- Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID, na sigla em inglês)
- Rede de Educação em situação de Crise e de Conflito (ECCN, na sigla em inglês)
- Conselho Norueguês para os Refugiados (CNR)
- Plan International
- Comité Internacional de Resgate (IRC, na sigla em inglês)
- Save the Children
- War Child Holanda

Este documento destina-se a uma distribuição geral. Todos os direitos são reservados. As reproduções e as traduções são autorizadas, exceto para fins comerciais, desde que a fonte seja citada.

O AEWG é um grupo de trabalho formado por parceiros educativos que trabalham na área da Educação Acelerada. O AEWG reúne agências para partilhar as experiências e os conhecimentos sobre a Educação Acelerada e oferece uma oportunidade de diálogo utilizando uma abordagem mais harmonizada e normalizada. Com base no objetivo de uma abordagem mais normalizada, o AEWG elaborou materiais de orientação baseados em padrões internacionais e em práticas sólidas.

© ACNUR, outubro de 2017

Autoras: Juliette Myers e Helen Pinnock, EENET

Editora: Ingrid Lewis, EENET

Revisto por: Kayla Boisvert, Jennifer Flemming e Ritesh Shah

Layout e design: BakOS DESIGN



NORWEGIAN
REFUGEE COUNCIL



USAID
FROM THE AMERICAN PEOPLE



Acrónimos

AA	Aprendizagem acelerada	INEE	Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência
AARE	Atividade de apoio à recuperação educacional	IRC	Comité Internacional de Resgate (International Rescue Committee)
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados	MdE	Memorando de entendimento
AEWG	Grupo Trabalho sobre Educação Acelerada (Accelerated Education Working Group)	ME	Ministério da Educação
APEP	Afghanistan Primary Education Programme (Programa de Educação Primária do Afeganistão)	MTBMLE	Educação multilingue baseada na língua materna (Mother-tongue-based multilingual education)
APP	Associação de pais e professoras/es	NRC	Conselho Norueguês para os Refugiados (Norwegian Refugee Council)
APV	Aprendizagem para a vida	OBC	Organização de base comunitária
ARE	Assistência e Resiliência através da Educação – anteriormente Fundo de Educação para os Refugiados (Relief and Resilience through Education in Transition – formerly Refugee Education Trust)	ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
BRAC	Comité de Desenvolvimento Rural de Bangladesh (Bangladesh Rural Advancement Committee)	ONG	Organização não governamental
CEBC	Centro educativo de base comunitária	ONU	Organização das Nações Unidas
CEC	Comité de educação comunitária	PAA	Programa de Aprendizagem Acelerada
CeC	Crianças em contextos de crise	PDI	Pessoa deslocada internamente
DDI	Departamento de Desenvolvimento Internacional	PEA	Programa de Educação Acelerada
EA	Educação acelerada	PGE	Parceria Global para a Educação (Global Partnership for Education, GPE)
FPEPCC	Formação de professoras/es da educação primária em contextos de crise	SC	Save the Children
IASC	Comité Permanente Inter-Agências (Inter-agency Standing Committee)	SIGE	Sistema de Informação de Gestão Educacional
		TEP	Pacote de emergência para professoras/es do CNR (Teacher Emergency Package)
		UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
		UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
		USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

Conteúdos

	Introdução.....	6	
	Princípios de Educação Acelerada	12	
PRINCÍPIO 1.	O PEA é flexível e para estudantes com idades acima de seus respetivos níveis escolares.....	18	1.
PRINCÍPIO 2.	Os currículos, os materiais e as escolhas pedagógicas são genuinamente acelerados, adaptados à EA e utilizam um idioma de ensino relevante.....	22	2.
PRINCÍPIO 3.	O ambiente de aprendizagem da EA é inclusivo, seguro e preparado para a aprendizagem.....	30	3.
PRINCÍPIO 4.	As/Os professoras/es são recrutadas/os, supervisionadas/os e remuneradas/os	36	4.
PRINCÍPIO 5.	As/Os professoras/es participam de desenvolvimento profissional contínuo.....	42	5.
PRINCÍPIO 6.	Alinhamento dos objetivos, da monitorização e do financiamento.....	48	6.
PRINCÍPIO 7.	O centro de EA é gerido de forma eficaz.....	54	7.
PRINCÍPIO 8.	A comunidade participa e é responsável pelo programa	58	8.
PRINCÍPIO 9.	O PEA é uma opção de ensino legítima e credível que resulta na certificação das/os estudantes e aprendentes na educação básica	62	9.
PRINCÍPIO 10.	O PEA está alinhado com o sistema educacional nacional e com a arquitetura humanitária relevante.....	66	10.
	Conclusão	70	
	Obras citadas.....	71	

Introdução

Compromissos mundiais e Programas de Educação Acelerada

Em escala mundial, mais de 263 milhões de crianças e adolescentes estão fora da escola, incluindo as crianças que nunca ingressaram na escola ou que desistiram após a matrícula (UNESCO, 2016). As pessoas mais vulneráveis e marginalizadas – muitas vezes, crianças e jovens deslocadas/os, ex-combatentes, meninas e crianças com deficiências – são mais suscetíveis a enfrentar dificuldades em acessar educação. Cinquenta e um por cento das pessoas refugiadas têm menos de 18 anos e apenas metade das crianças refugiadas estão matriculadas na educação primária (UNESCO, 2016).

A educação não oferece apenas habilidades e competências básicas vitais, oferece também estabilidade, segurança e a promessa de uma paz duradoura. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs) e o compromisso da [Educação 2030: Marco de Ação](#) estabeleceram um pacto mundial para “garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover uma educação ao longo da vida para todos” (p. iii).

Para crianças e jovens que foram excluídos dos percursos educacionais ou cuja educação foi interrompida por conflitos, crises, pobreza e marginalização, os Programas de Educação Acelerada (PEAs) são uma forma de concretizar esse compromisso. Os PEAs oferecem competências equivalentes e certificadas para a educação básica, permitindo o regresso à educação formal nos níveis adequados à idade ou uma transição para o mundo do trabalho ou outra formação.

O que é Educação Acelerada?

De acordo com o Grupo de Trabalho sobre a Educação Acelerada (AEWG, na sigla em inglês), um Programa de Educação Acelerada¹ é:

Um programa flexível e adequado à idade, executado em um período de tempo acelerado, que visa proporcionar acesso à educação a crianças e jovens desfavorecidas/os, a pessoas que já ultrapassaram a idade escolar e crianças e jovens que não frequentam a escola. Isto pode incluir pessoas foram excluídas ou cuja educação foi interrompida devido à pobreza, à marginalização, a conflitos e a crises. O objetivo dos Programas de Educação Acelerada é oferecer a estudantes as competências equivalentes e certificadas para a educação básica ² através de abordagens eficazes de ensino e aprendizagem que correspondam ao seu nível de maturidade cognitiva.

1 O Programa de Educação Acelerada (PEA) substitui o Programa de Aprendizagem Acelerada (PAA) e outras terminologias, como o termo descritivo geral. Em vários contextos afetados por crises e conflitos, os programas são limitados na sua capacidade de realmente realizarem as práticas da aprendizagem acelerada. No entanto, neste Guia, fazemos referência a vários programas que correspondem à nossa definição de PEA e que são designados por nomes diferentes, como PAA. Quando isto ocorre, mantemos o nome ou a designação original do programa

2 A educação básica compreende os primeiros oito anos da escolaridade formal (educação primária e 1º e 2º ciclos da educação básica) até ao 9º ano (UNESCO, 2011).

Conforme observado na definição, os PEAs privilegiam a aceleração de um currículo para que estudantes e aprendentes obtenham um nível educacional equivalente em um período de tempo reduzido. Para isso, é necessário aumentar e tornar mais eficaz o tempo dedicado às tarefas, dar ênfase à literacia e à numeracia com um componente de aprendizagem socioemocional e, muitas vezes, eliminar as disciplinas não essenciais. Os programas são flexíveis para responder às necessidades únicas das/os estudantes a quem se destinam. Os PEAs podem também incorporar aspectos da Aprendizagem Acelerada (ver Quadro 1).



Quadro 1. Educação Acelerada e Aprendizagem Acelerada

O AEWG distingue a Educação acelerada (EA) da Aprendizagem acelerada (AA). Os PEAs podem incorporar aspectos da AA, definidos como “abordagens de ensino e aprendizagem informadas por investigação em ciência cognitiva e neurociências, que fornecem um desenvolvimento mais comprometido, proficiente e rápido do conhecimento adquirido e das competências básicas”. Na verdade, a incorporação dessas práticas de ensino pode levar à rápida aquisição de conhecimentos e competências pelas/os estudantes, promovendo os objetivos do PEA. No entanto, é importante destacar que, em contextos afetados por crises e conflitos, é muitas vezes difícil executar práticas pedagógicas e de ensino características da AA.

Para mais informações sobre AA, ver Charlick (2004).

Nos países em desenvolvimento, os PEAs podem adotar várias formas, dependendo das necessidades das/os estudantes. Um PEA pode ser uma resposta transitória de curto prazo a uma situação de emergência. Por exemplo, no norte do Mali, um programa de EA financiado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), chamado Atividade de Apoio à Recuperação da Educação (Education Recovery Support Activity, ERSA), foi concebido como uma resposta de dois anos³ para as crianças cuja educação foi interrompida por conflitos na região. O objetivo é que os centros de EA estabelecidos sejam encerrados após dois anos, já que não foram concebidos para existir em paralelo com o funcionamento da educação formal uma vez que a segurança tenha sido restaurada.

De modo alternativo, um PEA pode ser um programa de base a longo prazo concebido para funcionar em conjunto com o sistema educacional formal. Um exemplo disto são as Escolas Primárias do Comité de Desenvolvimento Rural do Bangladesh (BRAC), que funcionam há mais de 30 anos e visam aumentar o acesso à educação primária de qualidade a crianças de 8 a 10 anos. A duração de um PEA depende muito do contexto em que opera, mas, idealmente, um programa deve existir enquanto for necessário para atingir os seus objetivos.⁴

3 O programa abrange os níveis 1-3 no primeiro ano (nível 1) e os níveis 4-5 no segundo nível (nível 2). Ver USAID (2016).

4 Para uma análise mais aprofundada da duração do Programa de Educação Acelerada, consulte o Centro Nacional de Investigação de Opinião (National Opinion Research Center, NORC) (2016).



© UNHCR / S. Rich

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

Objetivo deste Guia

Um grande número de entidades doadoras, organizações não governamentais (ONGs) e governos criaram Programas de Educação Acelerada (PEAs) para satisfazer as necessidades de jovens e crianças fora da escola e com idade acima dos respectivos níveis escolares. Estes programas variam muito e têm eficácia e qualidade distintas. Embora existam diretrizes sobre a qualidade da educação em geral e da educação em situações de emergência, antes deste Guia, não havia princípios específicos para PEAs para apoiar agentes envolvidos e partes interessadas a criar, implementar e avaliar seus programas. Com o objetivo de fortalecer a qualidade do programa de Educação acelerada (EA) por meio de uma abordagem mais uniformizada, o Grupo de Trabalho sobre Educação Acelerada (AEWG, na sigla em inglês) conduzido pelo ACNUR e com representação de nove organizações-membro,⁵ identificou um conjunto de 10 Princípios de Educação Acelerada baseados em evidências. Os princípios elaborados neste Guia ajudam a estabelecer aspirações comuns e claras de PEAs a nível global.

⁵ O AEWG, conduzido pelo ACNUR, é constituído por parceiros que trabalham com Educação Acelerada: UNICEF, UNESCO, USAID, Rede de Educação em Crise e Conflito (Education in Crisis and Conflict Network, ECCN), Conselho Norueguês para os Refugiados (NRC, na sigla em inglês), Plan International, Comité Internacional de Resgate (IRC, na sigla em inglês), Save the Children e War Child Holanda.

Definições principais do Programa⁶

As principais definições a seguir realçam os diversos tipos de programa que podem ser implementados para jovens e crianças desfavorecidas/os que se encontram fora da escola. É fundamental considerar os objetivos e as/os destinatárias/os de cada tipo de programa, a fim de selecionar a intervenção mais adequada ao contexto. A Figura 1 apresenta uma árvore de decisão concisa para uso das organizações que pretendem implementar PEAs.

Tabela 1. Principais definições do Programa

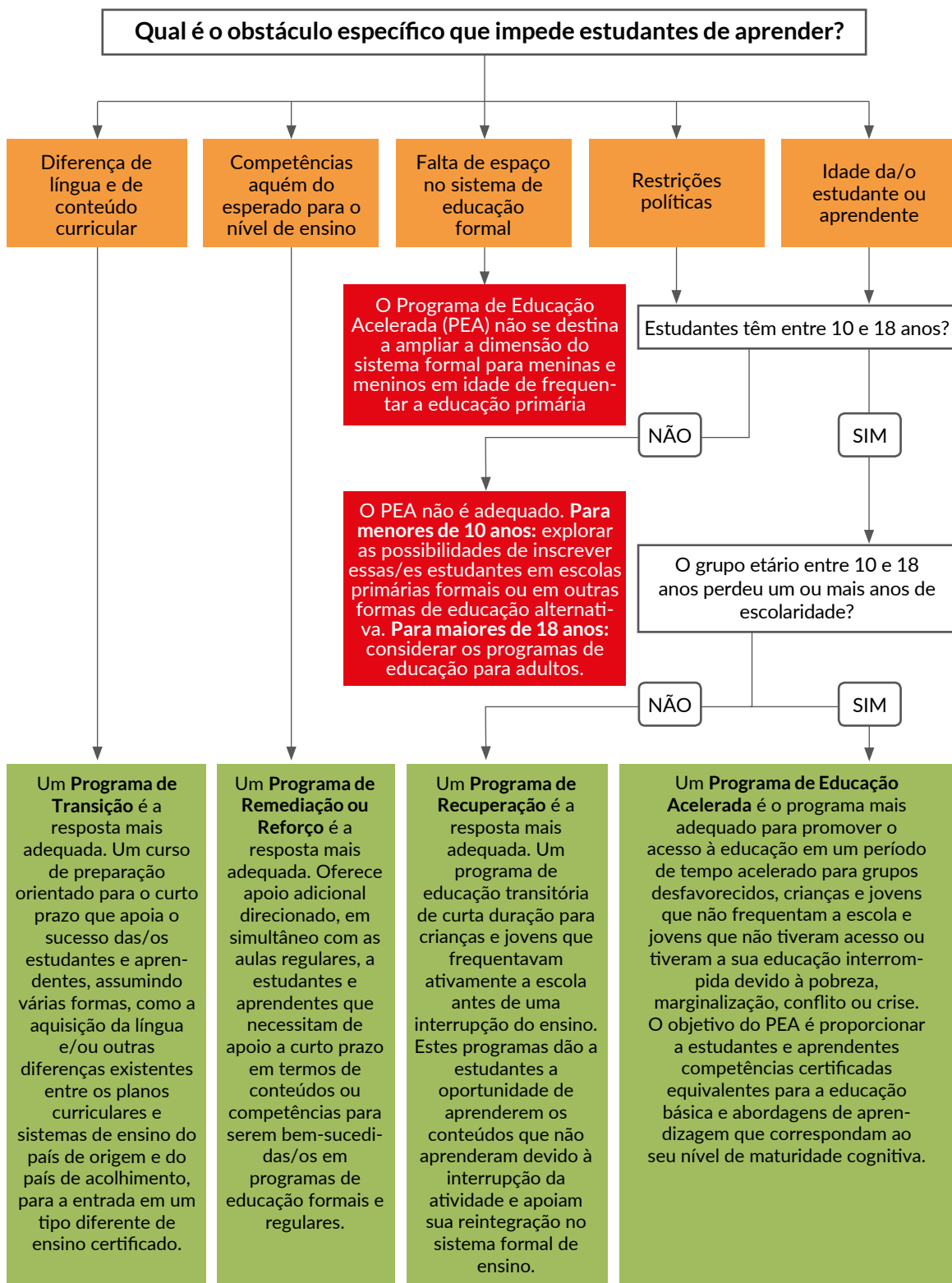
Termo	Definição
Programa de Educação Acelerada (PEA) (Substitui o Programa de Aprendizagem Acelerada [PAA] e outras terminologias como termo descritivo padrão)	Programa flexível e adequado à idade, executado em um período de tempo acelerado, que visa proporcionar acesso à educação a crianças e jovens desfavorecidas/os, em defasagem idade-nível escolar e que estão fora da escola. Isto pode incluir aqueles que não tiveram oportunidades de educação ou viram a sua educação interrompida pela pobreza, pela marginalização, por conflitos e por crises. O objetivo dos programas de educação acelerada é proporcionar a estudantes e aprendentes competências equivalentes e certificadas para a educação básica, utilizando abordagens de ensino e aprendizagem eficazes que correspondam ao seu nível de maturidade cognitiva.
Aprendizagem acelerada	Abordagem ao ensino e aprendizagem, informadas pela investigação nas ciências cognitivas e neurológicas, que proporciona um desenvolvimento mais engajado, proficiente e acelerado dos conhecimentos adquiridos e das competências básicas. ⁷
Programas de recuperação	Programa de ensino transitório de curta duração para crianças e jovens que tenham frequentado ativamente a escola antes de terem interrompido a sua educação, que oferece a estudantes e aprendentes a oportunidade de aprenderem conteúdos perdidos devido à interrupção e apoia a sua reintegração no sistema formal de ensino.
Programas de transição	Curso de preparação de curto prazo, orientado para apoiar o sucesso de estudantes e aprendentes em várias formas, como a aquisição da língua e/ou outras diferenças existentes entre os planos curriculares e sistemas de ensino do país de origem e do país de acolhimento, para a entrada em um tipo diferente de ensino certificado.
Programa de remediação ou de reforço	Apoio adicional direcionado, em simultâneo com as aulas regulares, para estudantes e aprendentes que necessitam de apoio a curto prazo em termos de conteúdos ou competências para serem bem-sucedidas/os em programas de educação formais e regulares.

⁶ Todas as definições constam no Glossário da INEE.

⁷ Embora a aprendizagem acelerada seja um objetivo desejável para os Programas de Educação Acelerada, na realidade, a maioria das/os professoras/es do PEA, em contextos humanitários e de desenvolvimento, utiliza métodos de ensino-aprendizagem padrão devido à limitada formação e experiência específicas em aprendizagem acelerada. Os Programas de Educação Acelerada são capazes de acelerar a aprendizagem através da condensação do plano curricular, concentrando-se nas aptidões e nas competências básicas, com turmas reduzidas e permitindo mais tempo para as tarefas de aprendizagem.

Figura 1. Árvore de decisão do Programa de Educação Acelerada

Quando a Educação Acelerada é uma resposta pertinente?



Princípios de Educação Acelerada

Associados aos pontos de ação e diretrizes, os Princípios baseiam-se na análise de boas práticas e na aprendizagem com experiências de PEAs em todo o mundo, principalmente em situações de emergência e contextos afetados por crises. Os Princípios clarificam os componentes principais de PEAs eficazes. A cada Princípio estão relacionados pontos de ação. Muitos destes pontos são passos viáveis e concretos para informar a ação das diferentes partes interessadas, mas não se destinam a abranger todos os passos necessários que podem ser exigidos para cumprir a ambição do Princípio especificado.

Como foram desenvolvidos os Princípios

Os Princípios da EA são o resultado de um processo de desenvolvimento interativo. A Save the Children identificou um conjunto original de 20 Princípios da EA por meio da análise de literatura e da avaliação de um programa financiado pelo Departamento para o Desenvolvimento Internacional (DDI) no Sudão do Sul. O AEWG participou na Rede de Facilitação da Educação (Enabling Education Network) para fazer uma análise das entidades doadoras existentes, das diretrizes e das políticas dos PEAs oferecidos por ONGs nacionais, assim como para elaborar uma proposta do Guia dos Princípios da Educação Acelerada. O AEWG revisou a proposta dos Princípios em fevereiro de 2016 e fez alterações significativas, reduzindo e reordenando os Princípios. A proposta revista foi enviada para revisão de especialistas em setembro daquele mesmo ano. Finalmente, o AEWG fez um teste de campo dos Princípios (e do Guia que os acompanha), solicitando o *feedback* de nove revisoras/es especialistas. Além disso, conduziu quatro estudos de caso entre setembro de 2016 e janeiro de 2017. O AEWG aperfeiçoou ainda mais os Princípios, com base no trabalho de campo. Os Princípios foram, então, reordenados e reclassificados, com acréscimo do texto introdutório e o desenvolvimento de mais documentação de suporte. Essa revisão foi finalizada em outubro de 2017.

Os Princípios foram escritos, em primeiro lugar, para apoiar a educação básica de acordo com a definição de PEA proposta pelo AEWG. Muitos princípios idênticos têm a mesma importância e relevância para programas similares ao nível da educação secundária. Este documento contém 10 Princípios de Educação Acelerada associados aos pontos de ação que foram acordados pelo AEWG.

Como aplicar os Princípios

O AEWG acredita que se os Princípios forem considerados e implementados, os PEAs vão ajudar estudantes a obter habilitações reconhecidas na educação básica. Isto *vai permitir* que estudantes cheguem à educação formal, à formação profissional, outro a tipo de educação ou atividades de emprego e subsistência.

Os Princípios destinam-se, em primeiro lugar, a apoiar **desenvolvedores de programas, implementadores e analistas, bem como as entidades que oferecem PEAs**. As partes interessadas podem usar o Guia para criar, desenvolver, rever e avaliar programas individuais com o objetivo de garantir que sejam flexíveis, inclusivos e bem integrados nos contextos educativos em que atuam. Também podem usar os Princípios para garantir que, em todos os contextos, sejam promovidos PEAs de boa qualidade e com recursos suficientes, assim como para defender a inclusão dos PEAs nas estratégias, nas políticas e no orçamento dos principais parceiros do governo.

Governos, entidades doadoras e decisores políticos também pode considerar os Princípios úteis, e, durante os próximos meses, o AEWG vai desenvolver mais informações destinadas a estas partes interessadas.

Para todos os agentes que usam estes Princípios, partilhar, discutir e promover tanto os próprios Princípios quanto este Guia será um primeiro passo útil.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

Considerações importantes

O AEWG destaca as seguintes considerações no uso dos princípios:

Os Princípios são ambiciosos. Os Princípios não são pensados como requisitos mínimos a serem aplicados à prática. Pelo contrário, são objetivos a que os PEAs devem aspirar. Porque, muitas vezes, os desafios e as complexidades de trabalhar nos ambientes onde os PEAs funcionam implicam que os programas não podem cumprir com estes Princípios.

Os pontos de ação de cada Princípio são sugestões de medidas essenciais para orientar os PEAs a definir suas prioridades estratégicas. Muitos pontos são passos exequíveis e concretos para informar a ação de diferentes partes interessadas, mas não se destinam a abranger todos os passos necessários que podem ser exigidos para cumprir os objetivos do Princípio especificado. Embora o objetivo a longo prazo deva ser que os PEAs cumpram com todos estes Princípios, isso não acontecerá imediatamente e exigirá a participação e a coordenação de diferentes atores.

Os Princípios (e os pontos de ação) devem ser contextualizados. Os Princípios foram criados para serem aplicáveis em uma vasta gama de contextos no qual o PEA funciona – desde a educação em situações de emergência até contextos de pós-conflito / reconstrução. Assim, reconhece-se que todos os Princípios e seus pontos de ação devem ser adaptados de forma a serem enquadrados no ambiente operacional, considerando as restrições programáticas e institucionais que criam tanto oportunidades quanto desafios durante a definição de prioridades da ação. Por exemplo, em alguns contextos de emergência, pode ser difícil formar professoras/es ou desenvolver um currículo de EA tão rapidamente quanto necessário para uma resposta adequada. No entanto, em outros contextos de emergência, pode já existir um currículo de EA ou um corpo de professoras/es formadas/os disponíveis como recursos para o programa de educação acelerada. Por este motivo, utilizadoras/es deste Guia devem considerar todos os Princípios, assim como as oportunidades e as limitações do contexto, definindo prioridades estratégicas cruciais a curto, médio e longo prazo com relação a estes Princípios. A título de exemplo, em alguns contextos, ter horários alternativos de operação pode não ser possível por motivos de segurança, ou porque regulamentos do Ministério da Educação (ME) exigem que as aulas do PEA sejam ministradas no mesmo horário de escolas de educação formal.⁸

Existem algumas tensões entre os vários Princípios. Os testes de campo revelaram que existem tensões claras entre os vários Princípios. Por exemplo, em alguns contextos, o ambiente institucional mais ampliado não favorece abordagens flexíveis ao ensino e aprendizagem. Nestes contextos, o alinhamento dos programas com o sistema educativo nacional pode reduzir a flexibilidade necessária para as/os estudantes. Desenvolvedoras/es e implementadoras/es dos programas devem tomar decisões estratégicas considerando os interesses das/os estudantes e aprendentes.

⁸ Observação: quando utilizamos o acrônimo ME, fazemos referência ao Ministério da Educação ou à autoridade de educação relevante em determinado contexto. O AEWG reconhece que a designação desta autoridade educativa pode variar em diferentes contextos.

Conceção, monitorização e avaliação

Os Princípios da EA podem ser utilizados na conceção, na monitorização e na avaliação dos PEAs eficazes. Utilizadoras/es destes Princípios podem acompanhar o progresso na sua implementação, bem como recolher dados sobre os resultados do programa. A curto e médio prazo, a integração dos Princípios em um enquadramento deste tipo pode ajudar os programas a acompanhar o progresso na implementação de cada um dos Princípios e a identificar as áreas que necessitam de ser melhoradas. A médio e longo prazo, a utilização dos Princípios como parte de um enquadramento de monitorização e avaliação pode ajudar as/os utilizadoras/es a compreender os efeitos da aplicação dos Princípios nos resultados dos seus programas. Veja alguns exemplos de domínios em que os PEAs podem recolher informações sobre seu programa e seus resultados.

Tabela 2. Exemplo de domínios para a recolha de dados

Domínios de processos centrado nos princípios	Domínios de resultados a curto e médio prazo	Domínios de resultados a médio e longo prazo
a. Identificação e matrícula de estudantes-alvo b. Possibilidade de flexibilização para corresponder às necessidades de diversas/os estudantes c. Desenvolvimento de currículos, definição de horários, etc., adaptados às necessidades da EA d. Colaboração com institutos de formação de professoras/es, o Ministério da Educação, institutos de desenvolvimento curricular e. Envolvimento da comunidade, incluindo estudantes-alvo, na conceção, na implementação, na monitorização e na avaliação do programa	a. Melhoria da assiduidade e da retenção b. Melhoria dos resultados de aprendizagem, especialmente em literacia e numeracia c. Competências psicossociais melhoradas, bem-estar socioemocional	a. Obtenção de qualificações e certificações reconhecidas b. Transição para a educação formal, profissional ou outra modalidade educacional c. Emprego

Para um exemplo de como os programas podem utilizar os princípios de EA, veja o Quadro 2.



Quadro 2. PEA Save the Children em Pujehun, Serra Leoa: Utilização dos princípios na conceção, na monitorização e na avaliação

A Save the Children (SC) em Serra Leoa está ativamente testando os Princípios, trabalhando para aderir a eles conforme aplicável em seu contexto, por meio da recolha de dados sobre seu alinhamento com os Princípios e da reflexão sobre a aplicação e o impacto do uso dos Princípios em seu PEA em Pujehun. Algumas das formas por meio das quais utilizam os princípios incluem:

Workshop de conceção. Durante o primeiro ano do subsídio, a SC realizou um workshop de três dias com várias partes interessadas da comunidade e funcionárias/os do Ministério da Educação para conceber o programa com base nos Princípios da EA. Na preparação do workshop, as/os participantes analisaram

quais partes interessadas poderiam falar sobre cada um dos princípios. Durante o workshop, foram realizadas várias atividades para compreender mais profundamente a forma como os princípios seriam aplicados no seu contexto e quais passos seguintes seriam necessários para avançar com a implementação. O workshop de concepção foi de natureza participativa e a SC facilitou uma série de atividades para incentivar a participação equitativa de todas as partes interessadas, incluindo mapas corporais, cronologia das crianças, escalas de Likert e debates em plenário e em grupos focais. Após o workshop, as/os participantes refletiram sobre o êxito do encontro e sobre as informações necessárias para o seu seguimento.

Avaliação de acordo com os princípios. Para além de implementarem o PEA que conceberam, estão também a testar os princípios, avaliando o seu programa de acordo com eles, com o objetivo de relacionar seus resultados no final do projeto-piloto de três anos com a aplicação dos princípios. No final do primeiro ano, em colaboração com as partes interessadas da comunidade, a SC concebeu e realizou uma avaliação de diagnóstico exaustiva para medir o seu alinhamento atual com os princípios, identificar quaisquer desafios e fazer planos para os retificar. Será realizada uma avaliação intermediária no final do segundo ano e uma última avaliação no final do terceiro ano.

Plano de implementação de projetos. A SC continuou a utilizar os princípios como guia durante a implementação inicial. Utilizaram a orientação dos princípios para desenvolver o currículo, contratar professoras/es e formar o comité do PEA. O seu plano de implementação é amplamente orientado pelos princípios.

Fonte: Boisvert (2017b)

Além disso, os programas devem incorporar aspetos da gestão adaptativa, ou seja, a recolha de dados e feedback para efeitos de desenvolvimento e adaptação do PEA, nos seus processos de concepção, monitorização e avaliação.⁹ Os programas que trabalham em contextos afetados por crises e conflitos enfrentam uma série de desafios no desenvolvimento de sua programação, incluindo a incerteza e a falta de acordo sobre a melhor forma de satisfazer as necessidades das/os estudantes, bem como a volatilidade da dinâmica das situações. Ao recolher constantemente dados e feedback e ao incorporá-los na concepção do PEA, os programas podem responder e satisfazer melhor as necessidades das/os estudantes.

⁹ Para mais informações sobre Gestão Adaptativa e conceitos relacionados, consulte o [Learning Lab](#) da USAID, [MERLIN](#) e a [Rede sobre Educação em situações de Crise e Conflito \(Education in Crisis and Conflict Network, ECCN\)](#). Veja também publicações relacionadas do [DME for Peace](#) e do [ODI](#).

Como está organizado o Guia?

O Guia está organizado de acordo com os Princípios da EA. São os seguintes:

ESTUDANTES / APRENDENTES

Princípio 1: O PEA é flexível e para estudantes com idades acima de seus respetivos níveis escolares

Princípio 2: Os currículos, os materiais e as escolhas pedagógicas são genuinamente acelerados, adaptados à EA e utilizam um idioma de ensino relevante

Princípio 3: O ambiente de aprendizagem da EA é inclusivo, seguro e preparado para a aprendizagem

PROFESSORAS/ES

Princípio 4: As/Os professoras/es são recrutadas/os, supervisionadas/os e remuneradas/os

Princípio 5: As/Os professoras/es participam de desenvolvimento profissional contínuo

GESTÃO DO PROGRAMA

Princípio 6: Alinhamento dos objetivos, da monitorização e do financiamento

Princípio 7: O centro de EA é gerido de forma eficaz

Princípio 8: A comunidade participa e é responsável pelo programa

ALINHAMENTO COM O ME E OS SISTEMAS POLÍTICOS

Princípio 9: O PEA é uma opção de ensino legítima e credível que resulta na certificação das/os estudantes e aprendentes na educação básica

Princípio 10: O PEA está alinhado com o sistema educacional nacional e com a arquitetura humanitária relevante

Cada secção contém o princípio e os principais pontos de ação, as principais definições, informações essenciais, exemplos e estudos de casos, bem como indicações sobre os desafios e outros pontos a considerar.



Definição



Experiências e exemplos



É essencial saber



Desafios e observações



Principais pontos e ações

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

PRINCÍPIO 1.

O PEA é flexível e para estudantes com idades acima de seus respectivos níveis escolares



- a. Visar estudantes e aprendentes com idade acima dos respectivos níveis escolares e que estão fora da escola. Os PEAs destinam-se normalmente a crianças e jovens com idades compreendidas entre 10 e 18 anos.
- b. Em colaboração com o Ministério da Educação ou com a autoridade educativa competente, definir, comunicar e regulamentar a faixa etária para a matrícula de estudantes nos PEAs.
- c. Flexibilizar o horário e o local das aulas dos PEAs em função das necessidades da comunidade, das/os professoras/es e, sobretudo, das necessidades específicas das/os estudantes e aprendentes, a fim de garantir assiduidade e conclusão consistentes.
- d. Oferecer curso introdutório que seja adequado à idade para estudantes que nunca frequentaram a escola para melhorar as competências de preparação.

Os PEAs proporcionam oportunidades flexíveis para estudar um currículo condensado que permite transição para a escolaridade formal ou forneça certificação e competências reconhecidas e relevantes para o mercado de trabalho.

Os PEAs são, simultaneamente, uma **resposta do lado da oferta e da procura** às necessidades de crianças e jovens fora da escola. Como uma resposta do lado da oferta, os PEAs são utilizados em situações em que crianças e jovens tiveram a sua educação interrompida por conflitos e/ou crises. Também têm sido utilizados quando as escolas são fechadas ou quando o sistema escolar é incapaz de alcançar todas/os as/os estudantes. Como resposta do lado da demanda, a flexibilidade dos PEAs pode superar fatores que impedem crianças que são forçadas a trabalhar, que estejam acima dos respetivos níveis escolares, mães jovens ou pessoas que enfrentam outras formas de exclusão para entrar ou permanecer no sistema educativo formal.

Em alguns países onde a população de pessoas fora das escolas é muito grande, os PEAs têm representado oportunidades significativas de educação alternativa ou de segunda oportunidade. Também desempenharam um papel de longo prazo nas estratégias do sistema educativo.

Os PEAs são tipicamente **voltados a crianças e jovens adultos entre 10 e 18 anos de idade**. Estas crianças e jovens podem querer ter acesso à educação, mas não podem ou não querem entrar na educação formal com as crianças mais novas. Os PEAs, cujo principal objetivo é apoiar estudantes a completar a educação básica, foram concebidos para responder às necessidades deste grupo. Idealmente, crianças com menos de 10 anos devem fazer parte do sistema educativo formal no nível apropriado para sua idade, ou devem participar em programas de transição ou de recuperação¹⁰ e reingressar na educação formal em fases intermediárias. Jovens e adultos/os com mais de 18 anos devem ter a oportunidade de aprendizagem por meio de serviços de educação de adultos.

Pesquisas anteriores sugerem que PEAs não são adequados a crianças com menos de 10 anos porque elas são incapazes de lidar com o desenvolvimento acelerado de aprendizagem em termos de conteúdo e compreensão (ver por exemplo, Baxter e Bethke, 2009).¹¹



Os PEAs devem considerar as necessidades de estudantes e da comunidade, os regulamentos do ME ou da autoridade educacional relevante e outros fatores contextuais para determinar a faixa etária de um programa. Alguns programas podem visar crianças e jovens na faixa etária dos 10 aos 18 anos, enquanto outros podem centrar-se numa faixa etária mais estreita neste grupo. Por exemplo, em certos contextos, pode haver receio de juntar crianças da faixa etária de 10 a 13 anos com adolescentes com 14 anos ou mais, e os resultados desejados do programa para cada um destes subgrupos podem variar (por exemplo, reintegração na educação formal *versus* preparação para o mundo do trabalho).

¹⁰ Ver a Tabela 1 para mais informações sobre diferentes tipos de programas relevantes.

¹¹ Em alguns casos, PEAs têm como alvo crianças com menos de 8 anos e jovens de até 35 anos. Por exemplo, na comunidade de Dadaab, no nordeste do Quênia, onde muitos estudantes perdem a oportunidade de frequentar a educação secundária porque existem apenas sete escolas secundárias (em comparação com 35 escolas primárias), a RET International opera um PEA de educação secundária para jovens com idades entre 16 e 35 anos. Embora diferentes das orientações aqui apresentadas, esses programas estão a adaptar os princípios ao seu contexto.



Quadro 3. Barreiras ao ingresso de crianças mais velhas na educação formal

Há muitas barreiras que impedem que crianças com mais idade entrem na educação básica e formal. Há países em que as crianças a partir de uma certa idade estão legalmente proibidas de frequentar a escola. Por exemplo, na Jordânia, estudantes com mais de três anos do que a idade média das crianças do seu ano de escolaridade não podem matricular-se na escola. Em outros casos, as crianças mais velhas podem não querer estudar com crianças mais novas. Aborrecem-se com os conteúdos e a metodologia de ensino é inadequada para a sua fase de desenvolvimento. Estas/es estudantes necessitam de um ambiente adequado à sua idade, onde possam adquirir conhecimentos e competências de base. Do mesmo modo, os pais de crianças mais novas podem não querer que suas filhas e seus filhos tenham aulas com estudantes mais velhas/os. Podem temer pela segurança de suas/seus filhas/os e podem estar preocupadas/os com o facto de terem como exemplo comportamentos inadequados. Isto é particularmente verdade se meninas e adolescentes mais novas tiverem de ter aulas com adolescentes mais velhos.

Quando as crianças mais velhas frequentam a educação formal, pode haver efeitos negativos. Quando há grande diversidade de maturidade cognitiva, pode-se criar um ambiente de ensino e aprendizagem difícil. Além disso, pode ser psicologicamente prejudicial para as crianças mais velhas se forem colocadas em anos ou níveis educacionais com crianças significativamente mais novas. A nível político, ter crianças mais velhas na educação básica é, também, um desafio. Quando muitas crianças mais velhas frequentam os primeiros anos de escolaridade, parece que há mais estudantes do grupo etário adequado (ou seja, crianças de 6 a 11 anos na educação primária) na escola do que na realidade. Isto é particularmente verdade em contextos afetados por crises e conflitos, onde é mais difícil determinar o número de estudantes com idade adequada ao nível escolar que deveriam estar na escola. Ter imprecisões no número de crianças com idade escolar adequada complica ainda mais o financiamento e o planeamento da educação formal, e pode dar a impressão que as matrículas de crianças mais novas são mais altas do que realmente são.

Os PEAs podem responder a estes desafios permitindo que estudantes mais velhas/os acessem ao currículo primário em um formato condensado, que minimize a repetição e elimine os conteúdos menos relevantes, de forma a proporcionar uma pedagogia cativante e adequada à idade, além de permitir que estudantes interajam com colegas da mesma idade.

Adaptado de: Baxter & Bethke (2009)



A flexibilidade em termos de calendário e de local é importante e necessária para responder às necessidades específicas e muitas vezes diversas de estudantes do PEA que não puderam concluir uma educação escolar formal.

A flexibilidade dos horários é importante para os PEAs que procuram alcançar crianças mais velhas, que, muitas vezes, têm de ganhar dinheiro ou trabalhar para as suas famílias. Horários flexíveis podem significar a oferta de horários escolares diários diferentes dos da escola formal, como começar ao fim da manhã, depois das tarefas ou do trabalho, ou ter aulas à noite, depois do trabalho. Pode também significar não haver aulas no dia do

mercado ou durante a época das colheitas, assim como a necessidade de ajuste em relação à duração e à frequência do dia de aulas.

A flexibilidade pode significar, ainda, a realização de aulas em **locais não tradicionais**. Enquanto alguns PEAs podem oferecer aulas na escola formal após o horário escolar normal, outros podem utilizar um espaço comunitário, como um edifício não utilizado, um edifício ligado a grupos religiosos ou um terreno de pastagem; e outros, ainda, constroem ou restauram uma estrutura com o objetivo de alojar o PEA. A chave é negociar horários e locais com estudantes e suas comunidades, considerando as necessidades tanto de estudantes e professoras/es.

A flexibilidade pode ser dificultada por estruturas locais que eventualmente impõem práticas educativas tradicionais ou limitam a capacidade de resposta às necessidades das/os estudantes. Por vezes, os PEAs imitam os programas escolares formais, que não são suficientemente flexíveis para estudantes que não puderam frequentar a escola.



Por exemplo, especialistas de educação podem exigir que os PEAs se reúnam nas escolas normais durante a tarde. Isto pode ser um desafio para algumas/ns estudantes, incluindo aquelas/es que também frequentam a educação religiosa. Em salas de aula especialmente dedicadas ao PEA, os programas podem ter de se adaptar aos horários do ME. Por exemplo, no Sudão do Sul, os PEAs foram obrigados a cumprir o calendário escolar regular (Nicholson, 2006). Isto pode efetivamente criar um sistema de turnos divididos, ainda que seja um sistema que avance no currículo duas vezes mais rápido.

Em certos contextos, podem ser observados dois modelos diferentes do PEA – um liderado pelo ME e outro liderado por ONGs, organizações de base comunitária (OBCs), organizações religiosas e comunidades. O programa liderado pelo ME, embora tenha maior legitimidade, alinhamento com políticas nacionais, recursos, padronização, supervisão, certificação e caminhos claros para a reintegração, pode ter dificuldades em ser flexível. Em contraste, os programas implementados por um grupo diverso de organizações, mas que trabalham fora do ME, são bastante flexíveis para implementar o programa de acordo com as necessidades particulares da comunidade, o contexto e, o mais importante, das/os estudantes. No entanto, estes programas podem carecer de legitimidade, normas, controlo e recursos, e podem não resultar em uma certificação reconhecida.

Além disso, em programas muito grandes, pode haver problemas de flexibilidade. De modo geral, quanto menor o programa, mais flexível tende a ser o horário, como é o caso dos programas *War Child Holland e Children in Crisis* (NORC, 2016). Uma diferença notável são os PEAs de grande dimensão, baseados na comunidade, que também podem ser capazes de incorporar a flexibilidade necessária.

Para estudantes que nunca foram à escola ou que estão fora da escola por longos períodos, o PEA pode oferecer cursos introdutórios adequado à idade ou intermediários para preparar estudantes para começarem o PEA.



Ligado à primeira fase da pré-aprendizagem na teoria da Aprendizagem Acelerada, o objetivo é preparar os corpos e as mentes das crianças para estarem abertas a novos conceitos ou competências, ou a novos conhecimentos (Charlick, 2004). Isto pode incluir a prestação de apoio psicossocial específico a populações traumatizadas, competências socioemocionais mais amplas, como a resiliência e a empatia, ou competências críticas de pré-alfabetização e pré-numeracia, incluindo a preparação das crianças para aprenderem em uma língua de ensino diferente. Estes cursos podem acontecer antes do PEA começar, em simultâneo com o PEA, ou ser parte do PEA, se houver grande necessidade.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

PRINCÍPIO 2.

Os currículos, os materiais e as escolhas pedagógicas são genuinamente acelerados, adaptados à EA e utilizam um idioma de ensino relevante



- a. Desenvolver e oferecer um currículo condensado, nivelado, adequado à idade e baseado em competências.
- b. Priorizar a aquisição de competências de literacia e numeracia como base para a aprendizagem.
- c. Integrar os princípios, a pedagogia e as práticas da aprendizagem acelerada em todo o currículo e na formação de professoras/es.
- d. Adaptar o currículo, os materiais didáticos, a língua de ensino e os métodos de ensino do PEA às crianças mais velhas e refletir práticas educativas inclusivas e sensíveis a género.
- e. Integrar o bem-estar psicossocial e a aquisição de competências para a vida no currículo, a fim de abordar as experiências de jovens em contextos frágeis e afetados por conflitos.
- f. Assegurar que o calendário do PEA prevê tempo suficiente para abranger o currículo.
- g. Elaborar e fornecer guias para as/os professoras/es.
- h. Ao financiar o desenvolvimento de currículos de EA, disponibilizar tempo (1-2 anos) e valores orçamentais suficientes, com oferta de conhecimentos técnicos a longo prazo.

Para responder às necessidades das/os estudantes, os currículos, os materiais e as escolhas pedagógicas dos PEAs são, muitas vezes, diferentes das referências das escolas formais. Os currículos do PEA são condensados, eliminando frequentemente as disciplinas não essenciais e a repetição, concentrando-se na literacia e na numeracia / matemática. O currículo pode incluir competências essenciais para a vida, como formação profissional, informações sobre segurança e componentes de aprendizagem socioemocional. Para além de condensar o currículo, os PEAs utilizam idealmente abordagens de aprendizagem acelerada para facilitar uma aquisição mais profunda e eficaz de conhecimentos e competências. Os currículos, a pedagogia e as práticas da aprendizagem acelerada devem responder e incluir todas/os as/os estudantes, incluindo meninas, minorias religiosas e étnicas e estudantes com deficiência (ver Princípio 3).

Currículos condensados

Idealmente, os PEAs em contextos de emergência e países em desenvolvimento facilitam a aprendizagem de estudantes por compressão ou condensação de currículos, enquanto utilizam uma pedagogia de aprendizagem acelerada. Esta condensação é uma responsabilidade idealmente assumida pelo ME mas, na realidade, é frequentemente realizada pelas agências de implementação, em estreita colaboração com as autoridades educativas.

Para condensar os currículos, os PEAs removem sobreposições e repetições de conteúdo, assegurando, ao mesmo tempo, que os assuntos façam referências e liguem-se mutuamente.



A condensação dos currículos pode ser conseguida por meio da compressão de todas as disciplinas primárias ou da utilização de um currículo parcial que elimine disciplinas não essenciais, como arte, desporto e música. Os PEAs tendem a focar-se na construção de competências essenciais em competências de literacia e numeracia básicas, geralmente usando a língua local ou língua materna como língua de instrução. Ver a Tabela 3 para encontrar exemplos de formas pelas quais os programas podem condensar o currículo.

Tabela 3. Exemplos de horários condensados¹²

Termo	ME – Anos	Níveis do PEA	Taxas de condensação	Ponto de reintegração
Exemplo 1	Anos 1 e 2 Anos 3 e 4 Anos 5 e 6	Nível 1 Nível 2 Nível 3	2 : 1	7º ano
Exemplo 2	Anos 1 – 4	Nível 1 – 3	1.3 : 1	5º ano
Exemplo 3	Anos 1 – 3 Anos 4 – 6 Anos 7 – 9	Nível 1 Nível 2 Nível 3	3 : 1	10º ano

Os PEAs podem assumir várias formas, desde programas de curto prazo que ajudam estudantes a cobrir apenas alguns anos até a oferta de ciclos completos de educação

¹² Enquanto o AEWG define os PEAs como ofertas para crianças e adolescentes de 10 a 18 anos para atingir o equivalente à educação básica, outros programas existem para condensar o currículo secundário de maneira semelhante.

primária.¹³ Os programas devem assegurar-se de que o calendário que elaboram permite dispor de tempo suficiente para cobrir o currículo, seja ele completo, parcial ou modificado. Quando os currículos são condensados, as/os estudantes precisam ser apoiadas/os de forma ainda mais intensiva pelas/os professoras/es, uma vez que os temas são abordados rapidamente.

Os currículos dos PEAs, que se baseiam em elementos essenciais do currículo nacional, ajudam as/os estudantes a fazer a transição para a educação regular e formal, para a formação técnica e profissional ou para atividades de subsistência. Se os currículos dos PEAs ainda não existirem, as agências que oferecem esses programas podem defender e apoiar seu desenvolvimento através de revisão ou assistência à criação. Trabalhar com o currículo nacional e com especialistas de desenvolvimento infantil garante que o currículo dos PEAs cubra conteúdo essencial e seja adaptado às necessidades das/os estudantes.

Os programas devem prever tempo, recursos e competências suficientes para o desenvolvimento de currículos, caso ainda não existam. Isto deve demorar entre um e dois anos, e pode evoluir começando com os níveis mais baixos e, em seguida, evoluindo para os níveis mais altos.



Quadro 4. Quão acelerado será?

As taxas de aceleração dos PEAs variaram ao cobrir 1,25 ano de currículo primário em um ano (como ocorre nas escolas primárias BRAC [BPS]), até três anos do currículo em um ano (como na *School for Life*, no Gana). Geralmente, os PEAs abrangem dois anos do currículo primário em um ano do programa.

Os três primeiros anos da educação primária são, muitas vezes, concluídos mais rapidamente do que os três últimos, uma vez que estudantes são capazes de aprender mais rapidamente as competências de nível inferior. No entanto, as taxas de aceleração devem ser decididas com base no que será desafiante e adequado para as/os estudantes. A taxa pode ser muito mais baixa se um ano primário necessitar especificamente de mais trabalho. Por exemplo, no Malawi, as/os estudantes passam a aprender inglês no 5º ano, portanto, cobrir o currículo do 5º ano pode exigir mais tempo.

Adaptado de: Longden (2013)

A **língua** pode constituir uma barreira importante para estudantes que não frequentaram a escola, com pouca exposição à língua de educação formal, bem como para as/os que foram deslocados das suas comunidades de origem. A avaliação inicial deve identificar as línguas primárias e os antecedentes culturais das/os estudantes.



Os PEAs devem estabelecer uma língua de instrução e um conteúdo curricular adequados para ajudar as/os estudantes a compreenderem facilmente as aulas e a aprenderem quaisquer outras línguas de que necessitem. Em certos contextos, pode haver uma variedade de línguas maternas. Neste caso, pode ser necessário que os PEAs identifiquem uma língua materna neutra como língua de instrução.

¹³ Há também uma série de programas diferentes que facilitam o regresso de estudantes ao caminho certo, como os programas de transição e de recuperação. Contudo, estes programas são fundamentalmente diferentes dos PEAs. Ver “Definições-chave dos programas” para esclarecimento sobre a diferença entre os PEA e outros programas deste tipo.

Se a língua de ensino formal for diferente da língua utilizada pelas/os estudantes em casa, os PEAs devem ensinar na língua que falam em casa enquanto desenvolvem competências na língua de educação formal. A língua formal da escola pode ser acrescentada gradualmente a cada aula, depois de as/os estudantes terem praticado conceitos e competências na sua língua materna. Esta abordagem, conhecida como ensino multilíngue com base na língua materna (MTBMLE, na sigla em inglês), está a ser adotada por governos em vários contextos afetados por crises, como é o caso do Sudão do Sul, onde as/os professoras/es ensinam na língua materna do 1º ao 3º ano da educação básica, e passam depois para o inglês no 4º ano (Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, República do Sudão do Sul, julho de 2015). O MTBMLE também pode ser útil para os PEAs.

As atividades de **competência de sobrevivência** e meios de subsistência podem ser acrescentadas aos programas curriculares para tornar a educação relevante e interessante para as/os estudantes. No entanto, o programa deve garantir que os programas curriculares não ficam sobrecarregados nem dificultam a aceleração, ao criar esquemas de trabalho pesados. A integração de aspetos da vida das/os estudantes nos planos e materiais de ensino torna as questões de saúde comunitária, água, saneamento e meios de subsistência parte do ensino da língua e da matemática.

Os programas curriculares podem também ter como objetivo melhorar o **bem-estar psicossocial das/os estudantes**, respondendo às necessidades específicas de estudantes em contextos frágeis. Estes programas podem incluir a **aprendizagem socioemocional**, a resolução de conflitos e a preparação para atividades de subsistência. Idealmente, estes aspetos dos programas curriculares devem ser integrados em todas as áreas de conteúdo essenciais, e não como uma disciplina autónoma. Além disso, é ideal que professoras/es sejam selecionadas/os para permanecerem com as/os estudantes ao longo de vários níveis do PEA, a fim de garantir a aprendizagem e o apoio psicossocial.



Quadro 5. Save the Children Pujehun, Serra Leoa: foco na literacia e na numeracia

Nos PEA de Save the Children em Pujehun, Serra Leoa, o currículo é dividido de forma a incluir principalmente as disciplinas principais: literacia, numeracia / matemática, estudos sociais e ciências. As/os estudantes passam mais do dobro do tempo por semana em aulas de literacia e matemática do que em estudos sociais e ciências.

Disciplina	Minutos / Sessão	Aulas / Semana	Tempo / Semana
Literacia	45	5	3 h 45 min
Numeracia / Matemática	45	5	3 h 45 min
Estudos sociais	45	2	1 h 30 min
Ciência	45	2	1 h 30 min

Além disso, o currículo incorpora alguns conteúdos importantes sobre saúde e competências para a vida.

Adaptado de: Boisvert (2017b)

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

Pedagogia e práticas de aprendizagem acelerada



A pedagogia da aprendizagem acelerada pode ser uma componente importante dos PEAs. A aprendizagem acelerada não consiste apenas em aprender mais depressa ou em omitir conteúdos (embora este seja um dos aspetos dos programas curriculares acelerados). Trata-se de saber como as/os estudantes aprendem melhor, utilizando uma variedade de metodologias que lhes permitem aprender mais eficazmente e a um ritmo acelerado (Baxter & Bethke, 2009).

A **pedagogia da aprendizagem acelerada** é centrada na/o aprendiz, ativa, participativa e variada para responder às necessidades de todas e todos. O ensino é adequado à idade e tem como objetivo apoiar diferentes estilos de aprendizagem. Os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, tais como os tipos de tarefas cognitivas que são apropriadas para crianças de que idade, são particularmente importantes, uma vez que estudantes dos PEAs têm idade superior à do nível em que estão a estudar e podem frequentemente aprender mais depressa do que as crianças mais novas.

Estudantes mais velhas/os aprendem melhor por meio de abordagens entre pares, onde podem aprender umas/uns com as/os outras/os. Esta interação social é também importante para reforçar as suas redes de apoio social.

Professoras/es que utilizam abordagens de ensino de aprendizagem acelerada evitam o ensino em estilo de aula. Em vez disso, guiam e facilitam estudantes a descobrirem por si próprias/os, ao mesmo tempo que têm uma noção clara do que se espera que as/os estudantes descubram.

As abordagens de aprendizagem acelerada realçam a influência que a autoconfiança e a motivação têm na aprendizagem. Reconhecem que as/os estudantes têm diferentes estilos de aprendizagem, incluindo o visual, o auditivo e o cinestésico, e exploram os diferentes tipos de inteligência e as formas como a informação é retida e recordada. **Idealmente, a aprendizagem acelerada não se limita a acelerar o ritmo das/os estudantes ou a facilitar a sua recuperação.** Em vez disso, as abordagens de aprendizagem acelerada começam com as necessidades individuais das/os estudantes, motivando-as/os e envolvendo-as/os ativamente para aprenderem da forma mais eficiente possível, por meio de atividades centradas nas/os aprendentes, divertidas e interessantes.

“**É acelerado porque permite que estudantes realizem o seu potencial e atinjam um nível de realização que pode parecer superior ao seu.**”

(Nicholson, 2006a, p.6)

Quando os programas utilizam a pedagogia da aprendizagem acelerada, a aprendizagem das/os estudantes é mais profunda, mais rápida e mais eficiente (Charlick, 2004). Estudantes compreendem melhor as próprias preferências de aprendizagem, desenvolvem competências para a vida e aprendem a aprender (ver Quadro 6 para um exemplo).



Quadro 6. PEA Etnoliceu da Colômbia: pedagogia da aprendizagem acelerada em ação

No âmbito do apoio do governo da Colômbia a modelos de educação flexíveis para crianças e jovens que não frequentam a escola, o Conselho Norueguês para os Refugiados (NCR, na sigla em inglês) ajudou-o anteriormente a criar PEAs de nível secundário. Estes programas, conhecidos como Escolas Secundárias para a Paz, ou Escolas Secundárias Etno, apoiaram pessoas deslocadas internamente e jovens das comunidades de acolhimento (com idades entre 13 e 25 anos) na obtenção de um diploma de educação secundária e na melhoria de suas competências para promover a coexistência pacífica em suas comunidades. O processo de aprendizagem tanto nas Escolas Secundárias Etno quanto nas Escolas para a Paz foi guiado por uma forte prática baseada na investigação e centrou-se em temas e preocupações que eram do interesse das/os estudantes. Além disso, o currículo centrou-se fortemente na aprendizagem baseada em projetos, em que as/os estudantes aplicam a aprendizagem na resolução de problemas reais da comunidade, como a segurança, o recrutamento de jovens por grupos paramilitares e a colheita de coca.

Os dados fornecidos pelo NRC Colômbia sugerem que, com base nas experiências das/os estudantes, esta abordagem foi altamente relevante, pertinente e útil. Estudantes entrevistadas/os consideraram que as Escolas Secundárias Etno permitiram aprender sobre sua etnia, sua cultura e suas formas de contribuir para a sua comunidade. As/Os estudantes manifestaram elevado grau de concordância quanto ao facto desta experiência educativa também lhes ter permitido resolver melhor os conflitos de forma pacífica, compreender seus direitos e suas responsabilidades enquanto cidadãos/os e desempenhar um papel construtivo nas decisões familiares e da comunidade. Os dados sobre os resultados de aprendizagem do programa também demonstraram que as/os estudantes que passaram por estas escolas tiveram um desempenho equivalente à/ao de suas/seus colegas das escolas regulares.

Adaptado de: Shah (2015)

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

Os constrangimentos contextuais inerentes aos contextos afetados por crises e conflitos, como a falta de recursos e o tempo limitado para formar e supervisionar professoras/es, podem dificultar a implementação de abordagens de aprendizagem acelerada. Além disso, professoras/es formadas/os podem ser resistentes à utilização de tais abordagens centradas nas/os aprendentes, uma vez que são diferentes daquelas a que estão habituados.



Os programas curriculares, textos e requisitos de avaliação nacionais podem também impedir a capacidade de um PEA de implementar abordagens da aprendizagem acelerada, particularmente quando o alinhamento com o sistema formal é um pré-requisito para que a aprendizagem nos PEAs seja reconhecida e acreditada.

A condensação dos programas curriculares por meio da eliminação de disciplinas não essenciais, que é uma característica importante dos PEAs para que estudantes mais velhas/os obtenham certificação de educação básica num período mais curto, contradiz, muitas vezes, as abordagens de aprendizagem acelerada que enfatizam a aprendizagem por meio de diferentes estilos. Por exemplo, um currículo parcial que elimina arte, desporto e música pode reduzir as oportunidades de estudantes utilizarem estilos de aprendizagem visuais e cinestésicos.

Embora muitos PEAs não consigam implementar a pedagogia e as práticas da aprendizagem acelerada, devem esforçar-se por incorporá-las em seu programa.

Materiais de ensino e aprendizagem

Os **materiais de aprendizagem dos PEA** são concebidos para ajudar estudantes a consolidar conhecimentos e competências. Os materiais devem ser inclusivos, sensíveis ao género e aos conflitos, e devem estar diretamente relacionados com o currículo a ser ensinado. Devem eliminar os estereótipos negativos e abordar a justiça social, ou responder a outras questões relevantes para o contexto.

Pode ser necessário desenvolver manuais escolares em mais de uma língua. Isto pode incluir a primeira língua materna das/os estudantes, para que possam aprender a ler facilmente e com compreensão. Pode também incluir a língua principal da escola formal ou da empresa, para que as/os estudantes possam transitar mais facilmente para a educação formal ou para o mundo do trabalho.

Para além dos manuais escolares, estudantes do PEA precisam de muitos **materiais de aprendizagem adicionais**, como livros de leitura, cadernos de atividades ou de exercícios e cadernos de exames, especialmente para desenvolver a literacia. Todos estes materiais devem ser inclusivos, sensíveis às questões de género e de conflito, diretamente relacionados com o currículo e desenvolvidos em várias línguas.



Os materiais de aprendizagem devem ser adaptados à idade das/os estudantes e utilizar linguagem, exemplos, histórias e tarefas cognitivas adequados ao nível de desenvolvimento. Também devem considerar questões de género e representar os diversos grupos de estudantes, incluindo crianças provenientes de minorias religiosas e étnicas e crianças com deficiência.

Para garantir que as/os estudantes tenham os materiais de que necessitam, pode ser útil organizar bancos de livros comunitários, supervisionados por voluntárias/os, para o empréstimo de materiais de leitura e aprendizagem. Ou, então, talvez seja melhor dar a cada estudante um conjunto de materiais de leitura.

Os materiais de leitura, mesmo que estejam em uma biblioteca ou um banco de livros, devem ser substituídos periodicamente devido ao seu uso. O custo dessa substituição deve ser orçamentado, a não ser que já exista um orçamento do governo para materiais de aprendizagem para os PEAs.



Quadro 7. Programa de aprendizagem acelerada do CNR, Burundi: foco do currículo

O currículo do Programa de Aprendizagem Acelerada para o Burundi tinha como principais disciplinas o quirundi e a matemática, mas também incluía educação física, educação para a saúde, nutrição, educação ambiental, cultura, educação para a cidadania e ética. O francês foi incluído no final do curso, que tinha a duração de um ano. O objetivo era que as/os estudantes completassem dois anos de aprendizagem em 10 meses. Os materiais para o Programa de Aprendizagem Acelerada, que foram distribuídos gratuitamente nos centros do PEA, incluíam um estojo, ou caixa, com materiais de ensino e aprendizagem para um ano, um guia do professor, um livro de exercícios por estudante, um alfabeto em tecido, uma tabela de números e ainda alguns pequenos cubos de madeira. Os manuais escolares estavam disponíveis na língua materna em uma média ligeiramente inferior a um livro para cada duas crianças.

Fonte: Obura (2008)

As/Os educadoras/es dos PEAs também precisam de **guias de ensino e conteúdo** detalhados e de alta qualidade, incluindo modelos de planos de aulas especificados. Todos estes materiais devem estar claramente relacionados com o currículo do PEA e precisam ajudar as/os educadoras/es, através de passos específicos, a implementar o currículo utilizando a pedagogia da aprendizagem acelerada. Os guias são muito mais eficientes se estiverem em línguas que as/os professoras/es podem ler facilmente, especialmente nos curtos prazos dos PEAs.



Quadro 8. Elementos de uma “Oportunidade de aprender” básica

A utilidade dos currículos, da pedagogia e das práticas, depende sobretudo do tempo que as/os estudantes permanecem concentrados em uma tarefa, ou seja, a “Oportunidade de aprender” básica. Embora não especificamente relacionadas com os PEAs, investigações importantes demonstraram que há oito elementos que têm impacto na oportunidade de aprender do estudante. Se esses elementos não estiverem presentes em um programa, a capacidade de esse programa ajudar as/os estudantes a ter sucesso será limitada. Isto também se aplica aos PEAs, mesmo que haja um esforço substancial no desenvolvimento de currículos condensados, na fomentação da pedagogia e práticas da aprendizagem acelerada e no cumprimento dos outros princípios da EA.

Uma oportunidade básica de aprender pode ser alcançada com os seguintes elementos:

Elementos básicos: contributos e gestão

1. O ano letivo tem um tempo de instrução mínimo de 850 – 1000 horas por ano.
2. A escola está aberta a todas as horas e todos os dias do ano letivo e está localizada na aldeia / vila / cidade ou, no máximo, a 1 km de distância das/os estudantes.
3. A/O professor/a está presente todos os dias do ano letivo e a todas as horas do dia letivo.
4. A/O estudante está presente todos os dias do ano letivo e a todas as horas do dia letivo.
5. O número médio de estudantes por professor/a está dentro dos limites viáveis, abaixo de 40:1.
6. Os materiais de instrução estão disponíveis para todas/os as/os estudantes e são utilizados diariamente.

Elementos básicos: pedagogia

1. Tanto o dia letivo quanto as atividades na sala de aula são organizados de forma a maximizar o tempo na tarefa – com uso eficaz de tempo para fins educativos.
2. Dá-se especial atenção a estudantes que aprendem as competências básicas de leitura na segunda ou terceira classe.

Fonte: Obura (2008)

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

PRINCÍPIO 3.

O ambiente de aprendizagem da EA é inclusivo, seguro e preparado para a aprendizagem



- a. Garantir que as aulas do PEAs são gratuitas e não há quaisquer custos para uniformes ou materiais.
- b. Aplicar requisitos ou diretrizes (inter)nacionais de forma a garantir que se cumpram as especificações relevantes para a segurança e a qualidade do ambiente de aprendizagem.
- c. Garantir o acesso a água e a casas de banho / banheiros separados para meninas e meninos, assim como a disponibilidade de materiais sanitários relevantes.
- d. Prever um orçamento para a manutenção e a conservação das instalações.
- e. Dotar os PEAs de um abrigo seguro, mobiliário de sala de aula e material e equipamento de ensino e aprendizagem.
- f. Informar estudantes e professoras/es sobre os mecanismos de denúncia e seguimento de casos de exposição a violência e violência de género.
- g. Seguir as diretrizes recomendadas pelas autoridades responsáveis pela educação relevante, no que diz respeito ao número de estudantes por professor/a, com um máximo de 40 estudantes por professor/a.

A prontidão para a aprendizagem, a inclusão e a segurança dos PEAs estão associadas à capacidade de estudantes se matricularem, frequentarem e terem sucesso nos programas.



Quadro 9. Prontidão para a aprendizagem

“Prontidão para a aprendizagem” significa que o PEA reduz ou elimina custos associados com a assiduidade, garante a provisão e manutenção das instalações, é gerido eficazmente e mantém um número médio de estudantes por professor/a adequado.

Custos relacionados com a escola suportados por estudantes e seus pais (incluindo transporte, materiais de aprendizagem e uniformes) devem ser minimizados e eliminados sempre que possível. Os PEAs podem fazer isto ao acessar, após negociação, linhas orçamentais existentes do ME ou do próprio programa para apoio a estudantes vulneráveis; decidindo antecipadamente quais são os elementos que constarão no orçamento do próprio programa; e incentivando as comunidades a mobilizar recursos.

Uma **má gestão do centro** – incluindo a falta de casas de banho / banheiros adequados e separados (o que afeta especialmente as adolescentes), a falta de pequeno-almoço e/ou de lanches ricos em energia e o absentismo de professoras/es – pode contribuir para uma fraca assiduidade e para o abandono.

O comité de gestão do centro, ou outro órgão de orientação, deve decidir como **gerir as exigências concorrentes do tempo das/os estudantes**, o que pode reduzir a assiduidade. Perguntas a considerar: Devem mudar-se os horários escolares em consulta pública com a comunidade? É necessário *advocacy* para reduzir os deveres familiares ou laborais das/os estudantes, especialmente no caso das meninas? As/Os estudantes correm o risco de serem recrutadas/os por grupos armados? Trabalhar em estreita colaboração com as/os estudantes e a comunidade (ver Princípio 8) permite abordar estas questões.

Para garantir que todas/os as/os estudantes tenham sucesso, os PEAs devem respeitar as diretrizes estabelecidas para a qualidade da educação, como é o caso dos [Requisitos Mínimos da INEE](#). Isto significa: assegurar que os materiais de ensino e aprendizagem, as salas de aula e o mobiliário escolar são suficientes; incluir a conservação e a manutenção das instalações no orçamento; e seguir as diretrizes referentes ao número médio de estudantes por professor/a, não excedendo 40 estudantes por professor/a. O ideal seria ter no máximo 20 estudantes por professor/a para que seja possível implementar as práticas da aprendizagem acelerada e garantir o sucesso das/os estudantes em um prazo acelerado.



Quadro 10. Inclusão

“Inclusão” significa que **todas/os as/os estudantes são bem-vindas/os**, todas/os participam em atividades e todas/os mostram progresso na aprendizagem .

(Ainscow, 2005)

Os PEAs também devem ser inclusivos para todas/os as/os estudantes. Professoras/es, estudantes e membros da comunidade devem identificar obstáculos à participação na escola e dar mais atenção aos problemas de estudantes com necessidades especiais e que correm mais risco de exclusão.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.



Os PEAs devem prestar especial atenção a crianças e jovens com deficiência, meninas, refugiadas/os e deslocadas/os internos, ex-combatentes e mães jovens. As meninas, por exemplo, devem ter acesso a casas de banho/ banheiros separados e sensíveis a questões de género, assim como a materiais sanitários.

Para garantir a inclusão de todas/os as/os estudantes, os PEAs devem ser criados de acordo com os [Requisitos Mínimos da INEE: Acesso e Ambiente de Aprendizagem: Requisito 1. “Igualdade de acesso”](#), e com quaisquer outros requisitos nacionais relevantes. Os PEAs também devem facilitar a inclusão através da gestão diária do programa. Isto pode incluir:

- Garantir que pessoas refugiadas e deslocadas internas, assim como outras que tenham sido deslocadas por motivos de conflito ou crise, sejam consultadas acerca do que necessitam para participarem no PEA;
- Orientar professoras/es na gestão do espaço da sala de aula para estudantes com deficiências sensoriais;
- Monitorizar se meninas e meninos participam igualmente;
- Oferecer apoio psicossocial de professoras/es a jovens afetadas/os pela crise.

A manutenção de um centro do PEA como um **espaço seguro, acolhedor e inclusivo** pode ser feito através da formação e orientação de um comité de educação comunitária (CEC)¹⁴ (ver Princípio 8) para monitorizar as questões de exclusão e de proteção, para prestar atenção a estudantes com dificuldades e para monitorizar professoras/es. Os comités podem receber orientações sobre a tomada de medidas para apoiar estudantes e sobre o momento em que devem levar as questões à direção dos PEAs e ao governo local, por exemplo, quando for identificado um abuso sexual. Podem colaborar com responsáveis locais e com o governo para promover um resultado aceitável.

Além de garantir que os PEAs estão preparados para a aprendizagem e são inclusivos, os programas devem também cumprir as normas de segurança e de proteção das crianças. O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) define segurança e proteção na educação para pessoas afetadas por conflitos ou emergências da seguinte forma (adaptado de [UNHCR, 2015](#), p. 5):

- Meninas e meninos têm igual acesso à educação em todos os níveis e são tratadas/os de forma igual na sala de aula;
- A exploração e o abuso não ocorrem nas escolas e estas dispõem de mecanismos eficazes de denúncia e encaminhamento de casos de abuso, incluindo consequências para autoras/es de violência sexual e baseada no género e de outros abusos;
- Existe um código de conduta para professoras/es e um mecanismo para assegurar sua monitorização e execução;
- A comunidade está empenhada em garantir a proteção e a segurança de todas/os as/os estudantes;
- A distância entre a casa e a escola não é demasiado grande e não apresenta riscos de segurança;

¹⁴ Quando usamos o acrónimo CEC referimo-nos às responsabilidades e funções de gestão que a comunidade desempenha na implementação do PEA. Podem ser utilizados termos diferentes para designar organizações semelhantes, por exemplo, Associação de Pais e Professores (APP) e Comité de Gestão Escolar (CGE).

- As questões culturais que interferem na participação educativa são abordadas com um pensamento inovador;
- Qualquer tensão de coesão social é abordada por meio de programas de educação para a paz ou inclusivos;
- Existe acesso a água potável e a instalações de lavagem das mãos com sabão;
- Existe número suficiente de casas de banho / banheiros separados por género e acessíveis a pessoas com deficiência; e
- Os edifícios escolares são seguros e existem vedações na escola.

Se houver subnutrição e problemas de acesso a alimentos por parte das/os estudantes visadas/os pelo PEA, existe um programa de alimentação escolar.

[Requisitos Mínimos do INEE: Acesso e Ambiente de Aprendizagem: Requisitos 2 “Protecção e Bem-estar”](#) e 3 [“Instalações e Serviços”](#) também identificam ações-chaves para assegurar que o ambiente de aprendizagem é seguro.

Garantir inclusão e protecção é vital para estudantes do PEA, uma vez que elas/es se encontram entre os grupos mais excluídos. As barreiras que podem ser ultrapassadas por estudantes com mais recursos económicos ou sociais podem ser intransponíveis, a menos que os PEAs se concentrem totalmente no apoio aos que têm dificuldades.

Ao trabalhar para desenvolver a inclusão e a protecção nos PEAs, deve-se considerar que **estudantes mais velhas/os e mais jovens podem estar a aprender juntas/os**; que as/os professoras/es podem não ter tido a mesma formação em protecção ou inclusão professoras/es da educação formal têm; e que estudantes podem sofrer algum estigma ou discriminação por não estarem na escola formal.

Se um/a professor/a for identificado/a usando **violência física** ou **cometendo alguma agressão** ou **assédio sexual**, deve ser imediatamente afastado/a de suas funções de ensino até que seja efetuada uma avaliação, em conformidade com o código de conduta.



Se um/a professor/a estiver na folha de pagamentos do ME, pode haver limitações quanto à forma como o Ministério responde às infrações ao código de conduta. Isto não elimina, no entanto, a necessidade lidar com o assunto. Deve existir um mecanismo para denunciar violência física, sexual, emocional e de género. Todas/os as/os estudantes, professoras/es e outras/os funcionárias/os devem saber como denunciar atos de violência e abuso, quer sejam perpetrados por outras/os estudantes ou por professoras/es e funcionárias/os.

Os locais do PEA podem se beneficiar da existência de uma **comissão de estudantes**, um grupo diversificado que compreende entre 8 e 10 estudantes – meninas, meninos, estudantes de comunidades deslocadas e de acolhimento, e crianças com e sem deficiência – que se reúnem regularmente e que representam a voz das crianças e dos jovens.



1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.



As comissões de estudantes normalmente:

- Identificam estudantes que precisam de apoio adicional para assistir ou participar na aprendizagem;
- Apontam problemas de aprendizagem (métodos e estilos de ensino, materiais, etc.) que podem contribuir para a desistência de estudantes;
- Partilham as prioridades de estudantes em matéria de programas curriculares e instalações recreativas;
- Expressam preocupações sobre proteção e segurança;
- Destacam a preocupação com a transição da saída do PEA, que pode levar estudantes a sair mais cedo; e
- Monitorizam a assiduidade e o abandono escolar e fazem o acompanhamento das famílias para incentivar a matrícula.

Em alternativa, um ou uma estudante pode representar o grupo de estudantes no CEC.

Quando professoras/es percebem que um/a estudante **falta ou parece desligada/o ou preocupada/o nas aulas**, podem conversar com ela/e para saber o que se está a passar. As questões a considerar podem incluir: A/O estudante precisa de óculos? Estão cansadas/os por causa do trabalho ou da caminhada até o local de ensino? É necessário alterar o ritmo e o tipo de atividades nas aulas? Será que a primeira língua de um/a estudantes pode ser mais utilizada, ou será que estudantes podem traduzir para outras/os?

O CEC e a direção da escola ou gestão do PEA, uma vez alertados, podem falar com a **família da/o estudante** e encontrar uma solução para o problema. Podem informar-se: Se existe necessidade de apoio psicossocial? O estresse ou o trauma estão a impedir estudantes de participar ou de se concentrar? Existe alguém na comunidade que possa ajudar nas despesas de alimentação, cuidados de saúde ou vestuário?



Quadro 11. Trabalhar para inclusão e a abordagem “Não causar dano”

Ao identificar uma estratégia para incluir todas/os as/os estudantes, os PEAs devem considerar a abordagem “Não causar dano” em relação às consequências não intencionais de seus esforços, para que não prejudiquem involuntariamente pessoas que já são marginalizadas.

Por definição, os esforços para visar as populações mais marginalizadas, incluindo as comunidades nômadas/pastoris, as pessoas refugiadas ou deslocadas internas, as meninas, as minorias étnicas e os jovens que foram combatentes, seguem o princípio de “Não causar mal”. Por exemplo, o programa de Gambella, na Etiópia, utilizou centros móveis do PEA e horários flexíveis para garantir aulas acessíveis a populações pastoris historicamente marginalizadas. Além disso, o programa estava ciente dos conflitos atuais entre diferentes comunidades étnicas e recrutou professoras/es com a mesma formação cultural e linguística de suas/seus estudantes. Foram também desenvolvidos materiais didáticos e de aprendizagem em diferentes línguas. O programa-piloto RISE no Iraque e os Centros de Educação de Base Comunitária em Cabul, no Afeganistão, também identificaram claramente as potenciais exclusões e as enfrentaram com técnicas de mobilização da comunidade.

No entanto, as abordagens à inclusão têm de ser cuidadosamente ponderadas. Por exemplo, dados de um programa de recuperação no Burundi sugerem que algumas/ns estudantes abandonaram o programa por terem sido estigmatizadas/os como ex-combatentes. Embora não seja explicitamente um PEA, o princípio permanece o mesmo – estas consequências não intencionais têm o potencial de promover ou exacerbar conflitos, ou seja, de prejudicar.

Fonte: NORC (2016) Princípio 4.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

PRINCÍPIO 4.

As/Os professoras/es são recrutadas/os, supervisionadas/os e remuneradas/os



- a. Recrutar professoras/es das zonas geográficas de atuação, com base na cultura, língua e experiência das/os estudantes e assegurar o equilíbrio entre os géneros.
- b. Assegurar que as/os professoras/es são orientadas/os por um código de conduta e, se for caso, que este código seja assinado.
- c. Assegurar uma supervisão regular que garanta e apoie a assiduidade de professoras/es e o desempenho de suas responsabilidades profissionais.
- d. Assegurar que as/os professoras/es recebam regularmente um pagamento justo e coerente, de acordo com a autoridade educativa competente ou outros responsáveis, e proporcional às horas que ensinam.

Os PEAs podem recrutar diferentes categorias de professoras/es:¹⁵ educadoras/es locais sem formação; pessoas com experiência em outros domínios, como desenvolvimento comunitário e saúde; professoras/es reformadas/os / aposentadas/os de escolas formais; professoras/es empregadas/os em escolas formais que possam fazer um segundo turno; professoras/es das comunidades de acolhimento; e professoras/es certificadas/os a nível nacional ou em seu país de origem.

Sempre que possível, devem ser recrutadas/os professoras/es da **comunidade local** (a comunidade das/os estudantes), qualificadas/os de acordo com uma norma nacional reconhecida.



Partilhar os “concursos para professoras/es” ou os anúncios de emprego através do CEC. Selecionar um comité para tomar decisões sobre o recrutamento de todas/os as/os professoras/es e divulgar amplamente os critérios de recrutamento.

É importante procurar um bom **equilíbrio entre professoras e professores**, bem como professoras/es **que falem a língua materna das/os estudantes**. Se não for possível recrutar um número suficiente de professoras, pode optar-se por contratar professoras auxiliares. Para garantir que os PEAs não reforçam a discriminação de género, é necessário apoiar as professoras assistentes para que alcancem o estatuto de professoras efetivas com atividades de formação e certificação.

Antes de recrutar professoras/es, é necessário definir as qualidades e competências preferidas dessas/es profissionais para o funcionamento do PEA em colaboração com parceiros e membros da comunidade. Algumas perguntas para ajudar a identificar as características de professoras/es incluem:

- Que nível de formação as/os professoras/es precisam para ensinar o currículo condensado?
- Que nível de experiência no ensino ou no trabalho com jovens seria útil?
- Que atitudes são necessárias em relação a jovens, meninas, minorias, pessoas com deficiência, etc.?
- Que línguas as/os professoras/es precisam falar, ler e escrever?
- De que competências ou conhecimentos adicionais as/os professoras/es necessitam para ensinar as competências para a vida ou as competências práticas que estão a ser procuradas?

Fazer estas perguntas pode ajudar os PEAs e seus parceiros a identificar que professoras/es são apropriadas/os no seu contexto.

Em seguida, é importante **consultar os parceiros**, particularmente as OBCs e lideranças locais, sobre a disponibilidade destas qualidades e competências. Utilizar a informação para começar a identificar as áreas de conhecimento das/os professoras/es que precisam de ser melhoradas através de formações.

Ao recrutar, deve-se **adotar uma avaliação baseada em competências para selecionar professoras/es**. As/Os candidatas/os devem demonstrar suas capacidades de ensino e discutir a sua motivação para ensinar. Se existirem critérios nacionais de competência, essas referências devem ser utilizadas para avaliar o desempenho do/a professor/a em uma aula de teste.



¹⁵ Quando nos referimos a *professoras/es*, reconhecemos que os programas podem ser usados outros termos, como educador/a, facilitador/a ou animador/a.

Entrevistas com professoras/es permitem determinar suas motivações e abordagens, bem como a sua sensibilização para as questões da proteção das crianças. Sempre que possível, devem ser analisados os antecedentes das/os candidatas/os a professoras/es.

Nos casos em que se esperam competências para a vida e competências práticas, mas em que é pouco provável que as/os professoras/es as tenham, é necessário investigar se alguém na região pode fornecer demonstrações com esse enfoque às/aos estudantes dos PEAs.



Todas/os as/os professoras/es devem respeitar as normas de segurança e proteção das crianças. Para isso, pode ser necessário que as/os professoras/es assinem um código de conduta, que desenvolvem em colaboração com outras partes interessadas, ou pode ser necessário incluir uma cláusula obrigatória em seus contratos para que o PEA possa responsabilizar as/os professoras/es.

O recrutamento de professoras/es depende das políticas governamentais e da disponibilidade de pessoas que possam ensinar no contexto operacional. Por exemplo, as leis e os regulamentos podem restringir o pagamento de professoras/es refugiadas/os não nacionais em um campo.

Os PEAs podem, por vezes, dar prioridade a educadoras/es não qualificadas/os ou voluntárias/os, por exemplo, em situações em que o recrutamento de professoras/es qualificadas/os pode sobrecarregar um sistema educativo nacional com poucos recursos e pessoal, ou quando os PEAs têm a intenção explícita de reforçar o sistema por meio da formação e qualificação de mais professoras/es. Em outros casos, professoras/es que já estão a trabalhar para o governo podem ser colocadas/os no programa. Também pode haver uma mistura de professoras/es voluntárias/os, não qualificadas/os, e professoras/es formadas/os e certificadas/os.

Pode ser necessário recorrer a **professoras/es que já estão ao serviço** nas escolas. Por exemplo, algumas/ns profissionais podem dar aulas à tarde, se a escola em que trabalham só oferecer aulas de manhã. No entanto, o ensino no PEA pode tirar tempo destinado a avaliações e preparação das aulas ou mesmo a atividades extracurriculares da escola a que estão primeiramente ligadas/os. É necessário assegurar que a escola do/a professor/a tenha autorizado sua participação no PEA. A colaboração estreita com a direção da escola formal permite reduzir qualquer impacto negativo. Contar com professoras/es reformadas/os / aposentadas/os também pode ser útil. É fundamental que o PEA evite recrutar professoras/es de outras instituições, pois pode causar tensões.



Quadro 12. Programa de Educação Acelerada do NRC, Dadaab, Quênia: formação de professoras/es, apoio e supervisão

O PEA do Conselho Norueguês para Refugiados em Dadaab, no Quênia, emprega tanto professoras/es nacionais quenianas/os quanto professoras/es refugiadas/os somalis. A maioria das/os professoras/es foi recrutada estrategicamente em comunidades de pessoas refugiadas e precisavam ter diploma de educação secundária e competências em inglês. O NRC oferece formação anual no local de trabalho para novas/os professoras/es, promovida em cooperação com a Faculdade de Professores de Garissa, a Comissão de Educação do Subcondado e o Instituto de Desenvolvimento Curricular do Quênia. Esta estrutura da formação exemplifica uma abordagem cooperativa em programas que utilizam a experiência de agentes nacionais quenianos e de especialistas externas/os trazidos pelo NRC.

No nível escolar, as/os novas/os professoras/es dependiam muito do apoio de colegas professoras/es experientes. Todas/os as/os professoras/es nacionais quenianas/os tinham certificado de nível universitário, e muitas/os tinham uma experiência considerável em sala de aula. A orientação e a cooperação foram formalizadas em reuniões semanais mínimas entre professoras/es refugiadas/os certificadas/os e recém-chegadas/os; professoras/es refugiadas/os mais jovens destacaram o valor fundamental destas relações para sua aprendizagem. Além disso, professoras/es nacionais puderam supervisionar professoras/es mais novas/os por razões de responsabilidade e apoio.

Adaptado de: Flemming, (2017)

Coordenar salários de professoras/es do PEA com outros atores da educação, por exemplo, por meio do grupo de trabalho do setor ou do cluster de educação. Isto significa considerar a tabela salarial do ME e das/os funcionárias/os públicas/os. Defender que os salários de professoras/es dos PEA sejam adequados quando comparados com os salários de professoras/es das escolas públicas ou dos programas humanitários, tendo em conta os diferentes níveis de competências. No entanto, os salários “adequados” para as/os professoras/es do PEA podem não ser equivalentes aos salários de professoras/es das escolas formais – os PEAs devem considerar o que é viável e relevante em seu contexto.



Quadro 13. Children in Crisis, Afeganistão: responder ao desafio do recrutamento de professoras com incentivos salariais

Devido ao aumento da procura de trabalho, e devido ao nível mais elevado de conhecimentos e competências que a Children in Crisis considera que suas/seus professoras/es necessitam para trabalhar em um contexto de PEA, professoras/es destes programas recebem mensalmente mais do que o dobro do que um/a professor/a de uma escola pública regular. Embora esta situação não esteja de acordo com a política de educação comunitária do governo, a justificação do programa é que, de outra forma, seria difícil manter o nível de qualidade que tem.

O salário mais elevado, em conjunto com incentivos de transporte para as professoras, também é considerado parte da razão pela qual o programa é capaz de atrair e reter professoras qualificadas e experientes. Isto é particularmente importante no Afeganistão, onde a escassez aguda de professoras qualificadas é vista pelos parceiros de desenvolvimento e pelo Ministério da Educação como uma barreira significativa à participação igualitária de meninas na escola.

Adaptado de: Shah, (2017)

Se as/os professoras/es forem recrutadas/os nas comunidades de acolhimento, podem ser necessários incentivos para o transporte e/ou alojamento. Por exemplo, se um PEA for implementado em um campo de pessoas refugiadas e as/os professoras/es tiverem de se deslocar das cidades para as aldeias dessa região, podem precisar de apoio financeiro e de alojamento para a realocação. Por outro lado, se as/os professoras/es viverem em aldeias próximas, podem necessitar de transporte diário para os campos.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.



É importante estabelecer **mecanismos de pagamento fiáveis** e linhas de **comunicação fortes com as/os professoras/es**. Visto que PEAs são normalmente realizados por curtos períodos de tempo, é particularmente importante reduzir interrupções da frequência e assiduidade, assim como desafio para a retenção de professoras/es devido a problemas de pagamento ou à percepção de que o salário não é competitivo ou garantido.

Uma vez desenvolvidas as competências de professoras/es por meio da formação inicial e durante a prática docente, é provável que elas/es encontrem trabalho como professoras/es assistentes ou em outros programas de educação, especialmente se o programa em curso estiver a ser finalizado ou se os salários não estiverem a ser pagos em dia.

Várias avaliações – como a do PEA do Save the Children no Sudão do Sul (2015), do PAA IBIS no estado de Equatória Central (2012) e do PEA do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) na Libéria (2011) – destacam que a elevada **rotação de professoras/es** era um problema particular nos PEAs. Esta situação estava frequentemente relacionada com salários insuficientes ou pagamentos irregulares.

Trabalhar com as autoridades competentes para garantir que professoras/es de PEAs sejam incluídas/os na folha de pagamentos oficial, se for caso. Quando o governo nacional não puder pagar professoras/es do programa, deve-se estabelecer mecanismos transparentes de pagamento em uma fase inicial do programa. Ligar-se aos sistemas de monitorização e transparência existentes para garantir o pagamento em dia, ou assegurar que professoras/es opinam regularmente sobre a rapidez com que são pagas/os.



Também é importante oferecer supervisão adequada às/aos professoras/es. Isso inclui garantir que elas/es cheguem pontualmente em todos os turnos e permaneçam durante toda a duração dos horários letivos.

A assiduidade de professoras/es é fundamental para o sucesso das/os estudantes. De acordo com Gillies e Quijada (2008), a ausência do/a professor/a pode reduzir a aprendizagem potencial das/os estudantes em 14% a 25%. Os CECs também podem ajudar a supervisionar a assiduidade de professoras/es.

Além disso, supervisionar professoras/es pode significar assegurar que elas/es preenchem toda a documentação necessária, incluindo registros de assiduidade de estudantes, livros de notas, esquemas de trabalho, planos de aulas e registros de trabalho. As/Os professoras/es podem precisar de apoio para preencher esta documentação. Este tipo de supervisão pode, ainda, ser integrado em um processo de desenvolvimento profissional de professoras/es (ver Princípio 5).

No Afeganistão, por exemplo, o gestor do programa Children in Crisis desempenha um papel ativo no apoio e na monitorização de professoras/es nestas tarefas. Ajudar as/os professoras/es desta forma é fundamental, não só para efeitos de qualidade do programa, mas também porque a manutenção de registos exatos é muitas vezes importante para o alinhamento de um programa com o sistema de educação formal. No caso do Children in Crisis, o ME controla e verifica regularmente os seus registos de matrícula, de frequência de estudantes e de exames, e essas informações constituem a base sobre a qual estudantes do programa podem ver a sua aprendizagem reconhecida e reintegrar-se no sistema de ensino formal.

Prever que algumas/ns professoras/es abandonem o PEA ao fim de um ou dois anos. Outros programas de ONGs podem oferecer melhores salários; as/os professoras/es podem encontrar trabalho em outras escolas como profissionais contratadas/os ou professoras/es assistentes; algumas/ns podem ter filhas/os ou suas famílias podem se mudar. É importante preparar-se para a inevitável rotação de pessoal, prevendo um orçamento para a formação regular de professoras/es substitutas/os.



1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

PRINCÍPIO 5.

As/Os professoras/es participam de desenvolvimento profissional contínuo



- a. Proporcionar cursos de desenvolvimento profissional de professoras/es ainda durante sua formação e continuamente durante a atividade docente sobre o conhecimento dos conteúdos e da pedagogia da aprendizagem acelerada.
- b. Integrar práticas de inclusão, sensibilidade ao género e proteção na formação de professoras/es do PEA.
- c. Assegurar que professoras/es recebem apoio e formação regulares para ajudar a melhorar a qualidade do ensino na sala de aula.
- d. Trabalhar diretamente com os institutos de formação de professoras/es e as estruturas nacionais de formação de professoras/es de PEA, a fim de proporcionar um desenvolvimento profissional certificado às/aos professoras/es do programa.

Se as/os professoras/es não tiverem competências ou conhecimentos essenciais, é importante desenvolver um **pacote de formação duplo**, que inclua métodos de ensino (incluindo a pedagogia da aprendizagem acelerada) e o reforço do conhecimento dos conteúdos.



As/Os professoras/es podem ser formadas/os na pedagogia da aprendizagem acelerada (ver Princípio 2), mesmo que não tenham formação formal. De facto, por vezes, professoras/es com formação formal têm mais dificuldades com as abordagens de aprendizagem acelerada do que professoras/es sem formação, uma vez que a sua formação as/os ensina, na maior parte das vezes, a utilizar abordagens tradicionais, do tipo expositivo. Tanto professoras/es com formação quanto aquelas/es que não têm formação necessitam de um apoio substancial para aplicarem métodos mais centrados nas/os aprendentes.

Outra vertente destina-se ao reforço dos conhecimentos em áreas de conteúdo essenciais. Em alguns contextos, especialmente em situações em que as/os professoras/es têm apenas os primeiros anos da educação primária ou os anos finais da educação primária muito fracos, esta segunda vertente abrange a maior parte do currículo dos anos finais da educação primária. As iniciativas de formação podem, ainda, abranger as línguas escritas e faladas necessárias para o ensino, bem como outras competências para a vida.

Utilizar o [Pack de formação para professores e professoras em contextos de crise](#) (TPSTCC, na sigla em inglês) para ampliar os métodos de ensino de um programa de formação de professoras/es do PEA.

Se já existir um manual de formação em métodos de ensino para os professoras/es do PEA – por exemplo, como parte da política governamental ou como legado de projetos anteriores do programa – o manual pode ser revisto e atualizado à luz do TPSTCC. Se forem encontrados conselhos contraditórios entre o TPSTCC e o manual de métodos de formação planeado, essa discordância deve ser resolvida o mais rapidamente possível entre os parceiros do programa.

A formação de professoras/es deve garantir que estas/es profissionais adquiram informações essenciais sobre as questões e responsabilidades sobre proteção infantil, bem como apoiá-las/os desenvolver práticas de educação inclusivas e sensíveis às questões de género (ver Princípio 3).



Assegurar o desenvolvimento profissional regular e durante as atividades docentes de todas/os as/os professoras/es, incluindo formação sobre a pedagogia da aprendizagem acelerada e o conteúdo das disciplinas. **A formação baseada em agrupamentos**, combinada com a supervisão e o apoio a professoras/es nos centros de ensino, é suscetível de ser mais eficaz do que a formação central em cascata. É necessário proporcionar muitas oportunidades para a prática e a aplicação de novos métodos de ensino.

Professoras/es que, na sua formação, experimentaram pedagogias tradicionais, baseadas em palestras, podem ter dificuldades com abordagens inclusivas e centradas nas/os aprendentes, pois essas metodologias não lhes são familiares. Os sistemas educativos afetados por conflitos e crises podem não ter capacidade para ministrar formação em metodologias de aprendizagem acelerada. É fundamental dispor de pessoal e tempo para apoio e supervisão contínuos.



Sempre que possível, colaborar com institutos de formação de professoras/es e estruturas nacionais de formação de professoras/es, para que as/os professoras/es desenvolvam

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

conhecimentos e competências reconhecidos a nível nacional. A coordenação com organismos de certificação também pode ajudar professoras/es a obter certificações importantes, que podem melhorar suas práticas de ensino e ajudá-las/os a encontrar emprego após o fim do PEA. Este nível de coordenação pode ser muito difícil de alcançar, mas é um importante objetivo de longo prazo.

Por exemplo, no Quênia, o NRC estabeleceu uma parceria bem-sucedida com uma faculdade de professoras/es de uma universidade nacional, o instituto nacional para o desenvolvimento curricular e a autoridade educativa a nível distrital para oferecer formação pré-serviço a professoras/es do PEA, em conformidade com as normas nacionais. Neste caso, o currículo e a pedagogia específicos da EA foram ensinados por especialistas externos do NRC, enquanto facilitadoras/es da escola de professoras/es se concentraram em suas áreas de especialização relevantes, em especial as metodologias de ensino para salas de aula e sistemas de aprendizagem multi-idade, multilingues e multiturno.



Quadro 14. Elementos de uma formação eficaz de professoras/es do PEA

A formação de professoras/es para os PEAs deve incluir:

Proteção infantil e código de conduta. Assegurar que as/os professores recebem formação sobre noções básicas de proteção infantil e sobre o código de conduta de professoras/es ou, ainda, sobre as normas relacionadas e aplicáveis à segurança e proteção infantil.

Inclusão e sensibilidade às questões de género. Assegurar que a formação apoia professoras/es na utilização de práticas inclusivas e sensíveis ao género no sua prática de ensino.

Pedagogia da aprendizagem acelerada. Incorporar os fundamentos da aprendizagem acelerada, que inclui métodos de ensino baseados nos direitos, centrados nas/os aprendentes e baseados em atividades. A formação de professoras/es deve seguir esta metodologia e basear-se em grupos, com atividades, jogos e debates abertos, bem como em investigação e fichas de trabalho, para que as/os professoras/es possam aprender pela prática.

Currículo condensado. Trabalhar com as/os professoras/es os conceitos de currículo comprimido ou condensado, assim como os materiais desenvolvidos para o ensino e aprendizagem, para que elas/es compreendam que um currículo condensado

- Elimina a sobreposição e a repetição das disciplinas tradicionais;
- Utiliza a intersecção de temas para reforçar em vez de repetir; e
- Utiliza uma metodologia de ensino interativa para eliminar ou minimizar a revisão.

Competências baseadas em conteúdos. Proporcionar às/aos professoras/es a oportunidade de reforçar suas competências nas áreas de conteúdo que vão ensinar, se necessário.

Outras considerações incluem:

- A formação de professoras/es deve ser interativa e baseada na aprendizagem por descoberta – aspetos do ensino que as/os próprias/os professoras/es devem pôr em prática;

- A formação deve consistir em uma formação inicial de 8 a 10 dias, com um acompanhamento regular (duas vezes por ano) de 3 a 5 dias;
- Assegurar um forte sistema de orientação e de apoio a professoras/es. Isto pode incluir Círculos de Aprendizagem de Professores (CAPs), observação de outras/os professoras/es e colaboração no desenvolvimento de planos de aulas;
- Oferecer sessões de desenvolvimento profissional consistentes e contínuas e de orientação, que são muito importantes; e
- Garantir que os processos que mantêm uma elevada motivação docente, como a formação em rede, a formação entre pares e os percursos para a certificação, sejam integrados no programa de desenvolvimento profissional de professoras/es.

Adaptado de: Baxter & Bethke (2009)

1.

Na maior parte dos contextos de crise, as/os professoras/es precisam de **apoio considerável no planeamento de aulas inclusivas e centradas nas/os aprendentes**, que fomentem a participação de meninas e meninos, assim como a participação de estudantes com deficiência e com problemas psicossociais. Pode ser necessário oferecer às/aos professoras/es o máximo de material didático e pedagógico possível. Pelo menos em uma fase inicial, é pouco provável que elas/es tenham a experiência necessária à criação dos próprios materiais (ver Princípio 4).

2.

3.

Todas/os as/os professoras/es do PEA podem se beneficiar de **reuniões em grupo e de ajuda mútua** regularmente. Professoras/es e os formadoras/es podem ser encorajadas/os a reunir-se, seja a nível central ou a nível do cluster, para discutir como ajudar estudantes com dificuldades e como diversificar suas técnicas de ensino. As/Os supervisoras/es podem agendar tempo regulamentar para que professoras/es observarem as aulas de suas/seus colegas e ofereçam *feedback* construtivo.

4.

5.

6.



Quadro 15. Meta-avaliação dos PEAs por parte do NRC

Em 2015, o NRC realizou uma meta-avaliação dos seus PEAs prévios e atuais. Esta avaliação revelou, entre outras coisas, que professoras/es inexperientes valorizavam o acesso a planos de aula modelo e recursos semelhantes. A disponibilidade de recursos para as/os professoras/es tem sido crucial para seu sentido de eficácia profissional. O NRC levou a cabo esforços concertados para assegurar que professoras/es de seu PEA tenham os recursos e materiais necessários para fazer bem o seu trabalho. Ainda que em muitos programas seja dada ênfase ao desenvolvimento de recursos criados por professoras/es e estudantes, a existência de um manual ou guia, claro e estruturado, na linha do TPSTCC, é bastante bem-vinda e valorizada por professoras/es.

7.

8.

9.

Muitas/os professoras/es entram frequentemente na sala de aula sem experiência prévia. A existência de um guia detalhado, com orientações passo a passo, para ministrar aulas individuais, ou pelo menos orientações de aulas-modelo, foi identificada em várias avaliações como uma valiosa “muleta” em que professoras/es se podem apoiar em um primeiro momento.

10.

Fonte: Shah (2015)



Sempre que possível, os PEAs devem negociar com o governo (e incluir em quaisquer memorandos de entendimento) os passos para a acreditação de professoras/es do PEA, de forma a agilizar a sua transição para o pleno estatuto de professor/a. Este é um contributo-chave para o reforço a longo prazo da força de trabalho no sistema educacional em geral, e pode ajudar a reduzir a rotação da mão de obra nos PEAs.

O desenvolvimento profissional continuado de professoras/es é um desafio em todos os contextos de países em desenvolvimento. Em situações de crise e conflito, a dificuldade pode ser ainda maior. Os PEAs devem empenhar-se em oferecer um programa de desenvolvimento profissional contínuo que seja relevante e benéfico para as/os professoras/es, tanto para a força de trabalho quanto para o sistema educativo em geral, fazendo escolhas quanto ao que é praticável tendo em conta as oportunidades e os desafios com que se deparam.



Quadro 16. Assistência e resiliência através da educação em transição (RET, na sigla em inglês) internacional, PEA secundário: desenvolvimento profissional de professoras/es

Antes do início, a RET colaborou com o Instituto de Desenvolvimento Curricular do Quênia para realizar a avaliação de necessidades das/os professoras/es. Os objetivos deste estudo eram avaliar, nas/os candidatas/os a professoras/es, a capacidade para: (1) implementar técnicas pedagógicas de EA; (2) demonstrar conhecimento dos conteúdos; (3) fazer uso de recursos locais; (4) ensinar estudantes com necessidades diversas; e (5) avaliar a aprendizagem. Esta avaliação foi usada como base para desenvolver os aspetos do programa relacionados a formação de professoras/es e com desenvolvimento profissional.

Anualmente, antes do início do ano letivo, as/os professoras/es participam numa orientação inicial que lhes permite compreender o funcionamento do PEA e saber o tipo de documentação que se espera que mantenham. Esta orientação apresenta também uma introdução aos métodos de ensino da EA. Todos os anos, em janeiro, a RET realiza uma avaliação de necessidades que inclui observações e um teste para analisar as competências e as necessidades das/os professoras/es. Em março de cada ano, a RET atribui a implementação de formação contínua a um especialista em EA, de forma a desenvolver as competências identificadas como necessidades prioritárias.

A RET fornece, ainda, um pequeno número de bolsas de estudo para mediadoras/es educativas/os, para que algumas/nes educadoras/es possam prosseguir um bacharelado em educação na Universidade Mount Kenya. Apoios adicionais ao desenvolvimento profissional passam por formação ministrada pelo Oficial de Educação da RET e pelo diretor, assim como por tutorias com professoras/es mais experientes.

A maioria das/os professoras/es (32 em 38) no PEA da RET são educadoras/es refugiadas/os não certificadas/os. A instituição conta também com seis estagiárias/os de ensino quenianas/os, com bacharelado em educação, e as/os alterna mensalmente para que possam oferecer suporte adicional às/aos professoras/es refugiadas/os.

Fonte: Boisvert (2017a)

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

PRINCÍPIO 6.

Alinhamento dos objetivos, da monitorização e do financiamento



- a. Centrar o objetivo geral do programa na ampliação do acesso, na melhoria de competências e na garantia da certificação.
- b. Desenvolver, aplicar e apresentar regularmente relatórios utilizando um quadro de acompanhamento e avaliação ligado aos objetivos e planos do programa.
- c. Tornar os sistemas de controlo e avaliação para a compilação e análise de dados compatíveis com os sistemas do ME.
- d. Assegurar que o programa é adequadamente financiado para garantir os requisitos mínimos sustentáveis em matéria de infraestruturas, pessoal, recursos, supervisão e gestão.
- e. Incluir estratégias de saída e/ou um plano de sustentabilidade na conceção do PEA.

Os objetivos e metas do PEA devem concentrar-se na ampliação do acesso para crianças e jovens com idade acima dos respectivos níveis escolares, que estão fora da escola e que vêm de grupos desfavorecidos. Devem também ser guiados por uma avaliação inicial do setor educativo e outros dados contextuais (ver Princípio 10). Os PEAs podem cumprir estes objetivos por meio da transição de estudantes para a educação formal, com diferentes pontos de entrada (após a conclusão do ciclo de EA), ou por meio da oferta de um certificado de conclusão alternativo. Perguntas como as que se seguem podem ser úteis na avaliação da relevância do PEA para o contexto.

- Em que medida existem evidências de que o PEA satisfaz a procura de acesso à educação e de competências por parte dos grupos não escolarizados visados?
- A teoria da mudança e/ou o quadro lógico no desenho do programa reflete(m) hipóteses de trabalho realistas para o sucesso do PEA?

Depois do desenho inicial, deve-se voltar a consultar crianças e jovens que estão fora da escola, assim como suas comunidades, para verificar se a abordagem é adequada a suas necessidades, e que alterações são necessárias para garantir esta adequação.

Em uma fase inicial, especialistas em monitorização e avaliação devem conceber e supervisionar um processo de obtenção regular de *feedback* e de evidências da eficácia do programa em termos de objetivos, incluindo consultas públicas com estudantes, educadoras/es que atuam em sala de aula e as partes interessadas da comunidade. É útil saber:

- Se o PEA é eficaz no cumprimento dos seus objetivos quando comparado com outras formas de proporcionar educação aos mesmos grupos-alvo;
- Que elementos da conceção e da implementação do PEA podem ser melhorados de forma financeiramente sustentável, incluindo, por exemplo, o recrutamento de estudantes; as formas de apoiá-las/os; o currículo; os materiais; as infraestruturas; o recrutamento, a seleção, a formação e apoio a professoras/es; a gestão e as comunicações; assim como o envolvimento da comunidade.

Por exemplo, em alguns contextos, os resultados dos testes de estudantes do PEA podem ser comparados com resultados de estudantes de escolas públicas formais. Em outros, porém, as circunstâncias de vida das/os estudantes do PEA são muito diferentes das de estudantes das escolas formais para que os resultados de seus testes sejam comparáveis. Para estabelecer metas específicas, como resultados de testes, é necessário basear-se no contexto e nas/os estudantes, bem como alinhar-se com os objetivos globais do programa. Por exemplo, o programa *Learning for Life*, no Afeganistão, criou os próprios testes alternativos para avaliar a aprendizagem das/os participantes com a contribuição do ME (ver Quadro 23 sob o Princípio 9). Independentemente de eventuais comparações planeadas, os PEAs são melhores quando desenhados para se alinharem com os sistemas de compilação de dados existentes, como o Sistema de Informação para Gestão da Educação (SIGE), que apoia os esforços para atingir as metas da Educação para Todos e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Evidências só são úteis quando confrontadas com objetivos claros. Os PEAs têm sido, historicamente, pobres no estabelecimento de objetivos e metas. Mais especificamente, é raro os programas produzirem dados que demonstrem que os pressupostos relacionados com os objetivos se verificam na prática. Apenas quando os objetivos e as metas do programa estiverem identificados com clareza, podem ser especificados as formas e os tipos de dados e evidências a recolher (NORC, 2016).



1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.



Quadro 17. Objetivos e metas para a matrícula de meninas

O relatório da NORC identificou, na literatura sobre PEA, três formas eficazes de articular os objetivos relacionados a gênero. Para cada exemplo, existiam metas específicas de matrícula por gênero e, portanto, programas centrados especificamente em estratégias para aumentar as matrículas de meninas.

Direcionamento: Os projetos são direcionados especificamente a meninas e mulheres por meio de várias estratégias. Dois exemplos: (a) dar acesso ao programa apenas a meninas e mulheres, geralmente por motivos de sua prévia exclusão, tendo sido identificada a necessidade de as ajudar a competir de forma igualitária no sistema educativo formal (por exemplo, Udaan, na Índia); e (b) procurar professoras para turmas mistas ou apenas de meninas. O BRAC Bangladesh e o COPE Uganda são exemplos de programas que colocam estas estratégias em prática.

Modelação de comportamento e sensibilização: Alguns programas, como o Udaan Índia e o SSIRI no Sudão do Sul, também tentaram garantir (por meio de formação de professoras/es e/ou ações de sensibilização) que as aulas tivessem uma abordagem construtiva e inclusiva, em que as meninas fossem chamadas a intervir de forma igual, as/os professoras/es respondessem positivamente às perguntas e comentários das meninas, as aulas incluíssem mensagens acerca de direitos iguais, ou as/os mobilizadoras/es da comunidade sensibilizassem lideranças locais para a importância da educação das meninas.

Quotas: Alguns programas também incluíram a equidade de gênero como objetivo, tornando obrigatório que certas percentagens de beneficiárias/os fossem de meninas e mulheres. Esta abordagem de paridade de gênero é a mais fraca das opções programáticas, especialmente quando planeada isoladamente.

Adaptado de: NORC (2016)

Os PEAs devem ser **ancorados aos orçamentos nacionais**. Organizadores de PEAs podem colaborar com funcionários do governo no planejamento e nas definições orçamentárias na fase mais precoce, quando são tomadas as decisões programáticas com impacto de longo prazo. Embora alguns Planos Setoriais de Educação incluam PEAs, são relativamente poucos os que incluem rubricas orçamentais específicas. A School for Life, em Gana, é um exemplo de um programa que tem defendido com sucesso que os orçamentos nacionais para a educação incluam a EA.



Gerar dados robustos sobre a relevância e impacto dos PEAs é a forma mais eficaz de assegurar financiamento após uma fase inicial. É necessário estabelecer um consenso claro com o governo e com entidades doadoras quanto ao tipo de evidência de que precisam para continuar ou aumentar o financiamento. No PEA do UNICEF na Libéria, as dificuldades em assegurar financiamento subsequente levaram ao abandono em massa de professoras/es do programa, que migraram para outras escolas, deixando as/os estudantes estagnadas/os (Manda, 2011).

Fazendo uso da avaliação inicial e dos conhecimentos adquiridos com o envolvimento da comunidade (Princípios 10 e 8), deve planejar-se a forma de o programa identificar e responder a problemas financeiros que possam constituir uma barreira à frequência

das/os estudantes. Se forem necessárias, por exemplo, **transferências em dinheiro** ou regimes de incentivo semelhantes para reduzir as barreiras financeiras generalizadas, é preciso contar com especialistas no desenvolvimento deste tipo de regimes ou interligar o PEA a programas de transferência de dinheiro consolidados. Uma **avaliação completa dos regimes de transferência em dinheiro**, antes de sua implementação, deverá garantir que essas iniciativas são apropriadas. Este tipo de regime pode ter consequências não intencionais, como atrair estudantes de escolas convencionais para os PEAs, ou fazer com que estudantes desistam depois de serem transferidas/os para outros ambientes educacionais quando os incentivos não estiverem disponíveis. Se essa abordagem for considerada apropriada ao contexto, será necessário garantir orçamentos em conformidade.

Além das habituais questões relacionadas com boas práticas orçamentárias para os programas, existem várias considerações específicas para os PEAs em relação a orçamento, custos e monitorização.



Por exemplo:

- Considerar os custos anuais recorrentes por estudante, como: custos de matrícula, salários de professoras/es e supervisor/a, formação e supervisão, gestão (incluindo CEC) e despesas de funcionamento (aluguéis / rendas, combustível, despesas gerais). Custos indiretos, como uniformes, transporte e material de aprendizagem também devem ser total ou parcialmente cobertos.
- As comunidades podem disponibilizar terrenos e outras infraestruturas, força de trabalho e materiais. Os custos de investimento previstos podem incluir salas de aula, alojamento para educadoras/es, água e instalações sanitárias.
- Devem ser considerados custos iniciais significativos, incluindo instalações, veículos, desenvolvimento curricular, materiais, campanhas comunitárias e na rádio, assim como consultores locais ou internacionais.
- Transferências em dinheiro e outros incentivos, como programas de alimentação (que podem ser fornecidos por parceiros como o Programa Mundial de Alimentos), necessitam de orçamentos para distribuição, gestão e monitorização.
- Rubricas orçamentárias pequenas e flexíveis destinadas a apoiar as necessidades especiais das/os estudantes são uma boa opção, especialmente para estudantes com deficiência. Algumas/ns podem precisar de cadeiras de rodas ou outros dispositivos auxiliares, ou de apoio para óculos de leitura que lhes permitam aprender. Essa linha orçamentária pode ser gerenciada por meio de um fundo de subsídio para os comitês centrais controlarem e complementarem com contribuições da comunidade, ou por meio de alocação direta a professoras/es e estudantes pela administração do PEA, com base nas recomendações e discussões de professor/es.
- O ciclo de estudantes do PEA deve ser considerado conjuntamente com o planeamento dos ciclos de financiamento e definição orçamentária. O financiamento não deverá terminar ou reduzir-se antes de as/os estudantes estarem prontas/os para transitar para o sistema de educação formal.

A aquisição de materiais de ensino e aprendizagem pode apresentar desafios significativos, o que pode ter um impacto desproporcionado nos calendários restritos dos PEAs.



1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

Pode ser impossível para os fabricantes elaborar encomendas pedidas com pouca antecedência, e encontrar boas/ns tradutoras/es para os materiais na língua local pode ser difícil. Os centros de PEA podem não fazer parte das rotas de abastecimento centrais nem dos mecanismos de oferta de materiais de aprendizagem para as escolas convencionais. As/Os estudantes podem desistir se o ensino não tiver início como planeado, ou se as comunidades perderem a confiança devido a falhas nas entregas. Isto é especialmente problemático quando se trata de um currículo acelerado, quando os atrasos significam que o dobro do aprendizado será perdido.

Um **planeamento antecipado** pormenorizado reduz estes riscos. Podem ser criados planos de reserva para apoiar o ensino na eventualidade de atrasos na entrega de material causados por condições meteorológicas extremas ou situações de conflito. Pode ser possível fazer fotocópias dos materiais localmente, ou partilhar informação básica com as/os professoras/es por meio de redes de telefone móvel, usando SMS ou MMS. Escolas convencionais nas proximidades podem ter materiais que possam ser emprestados e adaptados. É importante priorizar a comunicação e a colaboração para garantir a distribuição dos materiais, de modo a maximizar a recuperação deste tipo de atrasos. Em muitos países, o UNICEF responsabiliza-se pelo fornecimento de livros a nível nacional. Nesses casos, os implementadores do PEA podem pedir junto ao UNICEF para que o material do seu programa seja adicionado à sua distribuição nacional.



Quadro 18. Objetivos e metas para a matrícula de meninas

Vários PEAs relataram desafios relacionados com a aquisição e a entrega de materiais, que comprometeram relações fundamentais. O PEPA, no Afeganistão, teve problemas de contratação que pioraram devido a falhas de financiamento, fragilidades na capacidade dos fornecedores e desafios relacionados com a prática em áreas remotas. 45% das aulas de EA decorriam em áreas rurais, remotas e montanhosas que, todos os anos, se viam privadas de transporte durante vários meses seguidos. Os parceiros de implementação entregaram kits reduzidos (incluindo livros), tendo viajado a pé (e de camelo) através de estreitas passagens montanhosas a tempo dos primeiros dias de aulas.

Quando foram distribuídos os kits reduzidos para professoras/es e estudantes, emergiram tensões entre as comunidades e os parceiros de implementação, pois as comunidades interpretaram o fornecimento limitado como indícios de corrupção e desvio de materiais. A inclusão de listas de kits exaustivas e de alterações necessárias devidas aos desafios logísticos nos Manuais do/a Formador/a e nos Guias de Mentoras/es permitiram dissipar as preocupações das comunidades.

Fonte: Nicholson (2006b)

É importante delinear uma **estratégia de saída** clara no planeamento do programa, mas vale a pena observar que as circunstâncias reais que envolvem o término de um PEA serão específicas ao contexto e, portanto, muitas vezes variáveis e difíceis de prever. Observam-se quatro circunstâncias de saída habituais para os PEAs, as quais diferem com base no financiamento e na procura contínua:

1. O financiamento termina e o PEA ou acaba (frequentemente de forma abrupta) ou continua a operar em situação de subfinanciamento;

2. O financiamento é prolongado e o PEA continua além do ciclo inicialmente previsto. Estes programas de longo prazo prosseguem enquanto há procura sustentada (ou seja, enquanto ainda há grande número de crianças e jovens com idade acima dos respetivos níveis escolares e fora da escola);
3. O financiamento para o programa diversifica-se, acabando por ser englobado pela estratégia oficial do governo para o setor. É o caso, por exemplo do PEA do BRAC, no Bangladeshe e da School for Life, no norte do Gana; e
4. A necessidade e procura por PEAs diminuem à medida que uma percentagem cada vez mais elevada de crianças ingressa e conclui a educação primária. Neste contexto, os programas terminam ou são integrados no sistema de ensino regular.

Embora os PEAs possam terminar abruptamente (devido à falta de financiamento ou a alterações imprevistas no contexto), é importante que exista uma estratégia de saída bem definida. Como parte desta estratégia, é necessário ponderar se a necessidade do PEA se mantém para além da duração do programa atual ou se todas as crianças fora da escola são reintegradas à educação regular após um período limitado. No caso da primeira opção, os esforços devem iniciar-se desde cedo, considerando a forma como a responsabilidade pela prestação de serviços de EA pode ser transferida para as comunidades, outros parceiros ou autoridades educativas distritais e/ou nacionais. Isto pode incluir, de forma intencional, a formação de professoras/es para assumirem papéis de liderança no programa, apoiarem líderes da comunidade em papéis de gestão do programa e/ou coordenarem um processo faseado de transferência do PEA para as autoridades educativas.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

PRINCÍPIO 7.

O centro de EA é gerido de forma eficaz



- a. Assegurar que os sistemas fiscais, de supervisão, de monitorização e de avaliação estão em funcionamento.
- b. Criar sistemas de manutenção de registos e documentação de estudantes, com dados para acompanhar o progresso relativo a matrículas, assiduidade, abandono escolar, retenção, conclusão dos estudos e aprendizagem das/os estudantes, desagregados por género e grupo etário.
- c. Criar sistemas para monitorizar estudantes do PEA que concluíram o programa em relação à sua transição / integração à educação formal, formação profissional e/ou emprego.¹⁶
- d. Assegurar que o comité de educação comunitária (CEC) representa a comunidade e está treinado e preparado para apoiar a gestão da EA.

¹⁶ Para efeitos de monitorização e avaliação (M&A), é útil acompanhar antigas/os estudantes, de forma a avaliar o impacto do programa. Na realidade, muitas vezes, isto não é possível em programas que vão além da matrícula inicial de estudantes que concluem o PEA em escolas regulares. É importante considerar que isto é algo ambicioso.

O PEA deve ser gerido de forma eficaz, em conformidade com os objetivos do programa (ver Princípio 6); isto inclui a criação de sistemas fiscais, de supervisão e de monitorização e avaliação



Quadro 19. Objetivos e metas para a matrícula de meninas

Os centros de educação comunitários da Children in Crisis (CiC) são criados com o objetivo explícito de melhorar o acesso à educação para pessoas deslocadas internamente (PDIs) que não frequentam a escola e populações marginalizadas, que vivem em urbanizações ilegais em Cabul. Também são criados para garantir que estas pessoas obtenham um diploma de educação básica no final dos três anos do PEA.

O programa recolhe, de forma regular, dados de estudantes no momento da inscrição, bem como durante e após o programa, por meio do controlo diário da assiduidade, do desempenho nos exames intermediários e finais, das taxas de abandono escolar (e dos motivos de abandono) e da obtenção de informações sobre os resultados das/os estudantes após o programa. O gestor do programa de educação dedica um tempo significativo a garantir que os registos estão em ordem e são atualizados mensalmente, uma vez que a correta manutenção dos registos é o foco das visitas de monitorização feitas por oficiais do Ministério. Tendências mais amplas de evasão, frequência, desempenho em exames e conclusão das/os estudantes são analisadas regularmente para o aprendizado e aprimoramento formativo do programa. Cada centro dispõe, ainda, de um/a líder de equipa, que ajuda a gestão do programa de educação com a manutenção dos registos e das ligações fortes com a comunidade local.

No início, e de forma contínua, a/o líder de equipa e a gestão do programa de educação encontram-se com a polícia local, autoridades civis e lideranças religiosas, para garantir que todos estão a par das atividades previstas no programa para a comunidade e que têm o seu apoio.

Líderes de equipa dos centros de educação de base comunitária respondem, mensalmente, às necessidades individuais de crianças e mulheres que são impedidas de frequentar os centros, para convencer as famílias (especialmente familiares do sexo masculino) a mudarem de ideia e deixarem crianças, meninas e mulheres frequentar os centros.

Por fim, enquanto os centros de educação de base comunitária realizam o próprio exame de 6º ano, trabalham também em conjunto com funcionárias/os distritais do setor de educação para facilitar a transferência de estudantes dos centros de EA para o nível de ensino seguinte no sistema de educação regular (se houver desistência no meio) ou para a escola pública mais próxima no 7º ano (para estudantes que completam o ciclo). Um Memorando de Entendimento bem definido e a estreita cooperação entre a CiC e o ME garantem que, quase todas/os as/os estudantes que concluem o ciclo podem frequentar o 7º ano na escola pública mais próxima. Garantem, ainda, que a aprendizagem de estudantes no PEA é formalmente reconhecida como equivalente pelo Ministério de Educação, conforme estipulado no Memorando de Entendimento.

Fonte: Shah, (2017)

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

Estabelecer a **recolha e apresentação de dados** sobre a matrícula, frequência, taxas de abandono escolar e resultados de aprendizagem, de forma regular. Desenvolver uma compreensão partilhada da forma como cada termo é definido e medido. Garantir que estes dados são desagregados por género, grupo etário e existência ou não de deficiência, de forma a identificar o impacto nos grupos específicos não escolarizados visados pelo programa.

A gestão do programa pode utilizar dados relacionados à assiduidade, em particular, barreiras e desafios à assiduidade de estudantes, com o objetivo de determinar se são necessárias alterações orçamentais ou logísticas. Isto pode ser feito por meio da revisão regular das notas das reuniões do CEC, de análises participativas dos programas e de reuniões entre a gestão do programa e representantes dos comités comunitários.

É importante organizar reuniões com escolas primárias, secundárias e profissionais, para **coordenar a admissão** de estudantes que concluem o PEA. O programa pode fornecer perfis individuais das/os estudantes à direção de escolas de ensino regular, como base para a discussão de interesses e prioridades de cada estudante, bem como das necessidades específicas que, provavelmente, terão ao ingressar em uma escola de ensino regular. Pode ser organizado um dia de boas-vindas na escola/universidade para estudantes que concluem o PEA pouco antes do início do período letivo, para que se sintam à vontade no ambiente escolar e conheçam professoras/es e as regras e processos escolares.



Para os PEAs de grande dimensão, é fundamental trabalhar em conjunto com escolas de ensino regular, de forma a garantir que estão disponíveis espaços e vagas suficientes para a integração das/os estudantes. Em alguns contextos, por exemplo, em Dadaab, no Quênia, a falta de espaços nas escolas primárias de ensino regular levou estudantes a permanecer no PEA do NRC durante todo o ciclo da educação primária. As/Os estudantes passaram a ser elegíveis para integração apenas na educação secundária.

Muitas avaliações de PEAs indicam a importância do papel do **acompanhamento de estudantes concluintes** para obter evidências que permitam saber se as/os jovens que deixam o programa conseguem prosseguir com os estudos ou ingressar no mercado de trabalho. Esta informação é fundamental para saber se os PEAs atingem, de facto, seu objetivo. Os programas devem, sempre que possível, guardar os registos de estudantes concluintes e das/os estudantes que desistiram durante seis meses. Após a saída de um PEA, podem ser solicitadas informações de contacto às/aos estudantes (como o respetivo número de telemóvel ou o de familiares), para que as/os avaliadoras/es possam continuar a acompanhá-las/os. Isto será particularmente útil se houver probabilidade de as/os estudantes ou as comunidades se deslocarem.

Os CECs devem ser devidamente preparados e apoiados para desempenhar suas funções. O termo “centro de educação comunitária” é aqui utilizado para designar e destacar as responsabilidades da gestão e os papéis que a comunidade desempenha na implementação do PEA.¹⁷ Dependendo do contexto, o CEC pode ter níveis significativamente diferentes de envolvimento, responsabilidade e mecanismos de prestação de contas para o PEA. Os CECs são responsáveis pelas estruturas que regem e orientam o PEA e suas decisões e ações devem estar alinhadas aos objetivos do programa.

¹⁷ Os CECs podem ser designados por diferentes nomes conforme os contextos; por exemplo, Associação de Pais e Professores (APP), Comité ou Conselho de Gestão Escolar (CGE).

No PEA do UNICEF na Libéria, as principais responsabilidades do CCE eram a matrícula de estudantes, o acompanhamento domiciliar dos casos de evasão e baixa frequência e a sensibilização contínua de membros da comunidade sobre os objetivos e metas do PEA. Em outros casos, comitês de gestão escolar (compostos por membros da comunidade e gestores do programa) podem assumir a coordenação primária da monitorização, supervisão de professoras/es e dos mecanismos de comunicação. Consulte o Princípio 8 para mais informações sobre o envolvimento das comunidades.

Além disso, **desenvolver a capacidade das autoridades educacionais locais para supervisionar** e monitorar os PEAs contribui para mais sustentabilidade e maior eficácia. Esse foi o caso da IBIS no Sudão do Sul, detalhado no Quadro 20.



Quadro 20. IBIS Sudão do Sul: Fortalecimento da capacidade local

As melhores práticas da IBIS no fortalecimento dos sistemas educativos incluíram:

- Condução de capacitação de funcionárias/os do governo local em gestão e administração da educação por meio de formação no local de trabalho;
- Apoio ao desenvolvimento de habilidades práticas para professoras/es do PEA por meio de supervisão formativa contínua em áreas pedagógicas fundamentais;
- Treinamento e destacamento de contrapartes governamentais como equipe de educação técnica para facilitar a transferência de conhecimentos e habilidades nos escritórios do governo local;
- Realização de orientação e supervisão no local por instrutoras/es do PEA da IBIS para de 20 funcionárias/os de escritórios de educação estaduais, municipais e *payam*;
- Oferta às contrapartes do governo de cada condado capacitação intensiva e contínua da IBIS na formação de professoras/es e no apoio a monitoramento e supervisão. A IBIS usou a sua supervisão formativa e o modelo DPC para a sensibilização comunitária da educação, gestão e administração das escolas de EA, bem como monitoramento e avaliação dos programas de educação. As contrapartes trabalharam, então, com funcionárias/os da IBIS e do governo local para implementar e monitorar o projeto.

Fonte: IBIS (2012)

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

PRINCÍPIO 8.

A comunidade participa e é responsável pelo programa



- a. Garantir que o PEA está localizado numa comunidade que apoie e contribua para o programa.
- b. Garantir que o PEA é liderado localmente e, quando necessário, o conhecimento técnico seja fornecido externamente.
- c. Fornecer ampla sensibilização da comunidade sobre os benefícios dos PEA.
- d. Em áreas com movimentos frequentes de deslocados internos e/ou refugiados, realizar avaliações contínuas de necessidades e sensibilização da comunidade sobre educação.

Localizar os centros com oferta de PEA perto de onde estudantes e suas comunidades moram é essencial, pois as matrículas e a frequência são geralmente afetadas pela proximidade das escolas. Por exemplo, um [projeto de pesquisa do Banco Mundial](#) constatou que na região ocidental do Sahel, no Chade, 80% das crianças matriculadas vieram dos 8% das vilarejos que tinham escolas localizadas neles.

Para o sucesso e a sustentabilidade do PEA, o **envolvimento da comunidade é fundamental** desde o início. Esse envolvimento, muitas vezes, vem na forma de um comitê de educação comunitária organizado¹⁸ ou **de trabalhadoras/es comunitárias/os de regiões próximas**. Esses grupos ou indivíduos constituem um elo essencial entre o PEA e as comunidades, garantindo que o programa seja gerenciado de forma adequada e relevante para o contexto. O envolvimento eficaz da comunidade por meio dessa organização inclui campanhas de sensibilização e conscientização, especialmente as que enfatizam os benefícios da educação (sobretudo para meninas), bem como a participação ativa no planejamento e na gestão do programa. Em alguns locais, os CECs podem já existir, nesse caso, podem fornecer um ponto de entrada importante para os PEAs. Onde não existirem, devem ser estabelecidos com apoio local e representação ampla e inclusiva.



Quadro 21. School for Life, Gana: Modelos de equidade e inclusão

Os CECs podem ser modelos de equidade e inclusão através de sua própria composição estratégica. Este tem sido o caso nas escolas School for Life, em Gana, onde as mulheres são maioria entre representantes do comitê e assumem papéis de liderança. O comitê garante que pelo menos 50% de estudantes matriculadas sejam meninas. Promover o envolvimento bem-sucedido de meninas em PEAs pode exigir que membros do CEC visitem as casas das famílias, bem como campanhas dedicadas e contínuas de sensibilização da comunidade.

Fonte: Hartwell (2006)

Alguns PEAs contam com o apoio de **trabalhadoras/es de proximidade** em vez de CECs para identificar e apoiar crianças que podem não se matricular ou que estão em risco de abandono escolar, bem como para aumentar a conscientização da comunidade sobre a importância da educação. Estas pessoas devem ser conhecidas e ter a confiança da comunidade, além de estarem altamente familiarizadas com o contexto.

Os CECs podem ser responsáveis por selecionar acomodações apropriadas para o PEA, identificar estudantes e facilitar sua matrícula (especialmente para estudantes mais vulneráveis), determinar horários, e, em alguns casos, recrutar professoras/es para o programa. É importante promover boas relações entre os CECs, funcionárias/os do programa e professoras/es. Além disso, as comunidades podem ser solicitadas a fornecer recursos reais ou em espécie como pré-requisito para o estabelecimento de um PEA. Por exemplo, o programa TEACH, na Etiópia, exigia que as comunidades doassem terras para a construção de seus centros de educação (Ethio-Education Consultants, 2008).

Os CECs também podem mobilizar financiamento externo, gerenciar recursos (materiais de ensino e aprendizagem, bancos de livros, etc.), organizar transporte seguro para crianças vulneráveis ou com problemas de mobilidade, dar *feedback* sobre problemas e desafios a professoras/es ou à gestão do PEA e monitorar a frequência de estudantes

¹⁸ Conforme declarado anteriormente, um CEC pode se referir a uma Associação de Pais e Professores (APP), Conselho de Administração Escolar (CAE), ou outros grupos organizados de forma semelhante.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

e professoras/es. Os CECs têm um papel a desempenhar na proteção infantil, incluindo garantir que os espaços de aprendizagem do PEA sejam ambientes seguros e protetores.

Os comités comunitários do PEA podem ser treinados para identificar e agir sobre questões que afetam a frequência ou a aprendizagem de maneira construtiva. Esses grupos podem, por exemplo, mobilizar recursos para ajudar estudantes mais pobres ou estudantes com deficiência que precisam de equipamentos, como cadeiras de rodas, a frequentar a escola.



Quadro 22. PEA do NRC, Dadaab Quênia: Promover o envolvimento e o apoio da comunidade

O PEA do NRC em Dadaab, no Quênia, destaca a importância do envolvimento e da *advocacy* da comunidade, tanto para o sucesso geral do programa quanto para garantir o acesso das crianças mais vulneráveis.

As principais responsabilidades do CEC incluem a identificação de crianças fora da escola (com particular atenção para as meninas), o desenvolvimento de relações com pais e membros da comunidade, além da sensibilização contínua sobre a importância e os benefícios do PEA, especificamente, e da educação, em geral. Quando surgem problemas de assiduidade, as/os professoras/es trabalham em estreita colaboração com membros do CEC para contactar os pais, identificar possíveis barreiras e desafios, trabalhar em conjunto para superá-los e garantir o regresso das/os estudantes à escola.

Além disso, com a chegada regular de novas pessoas refugiadas aos campos de Dadaab, é essencial a promoção e sensibilização persistente da comunidade. Como o CEC está incorporado nas comunidades locais, suas e seus membros são capazes de identificar rapidamente novas famílias (e potencialmente novas/os estudantes) e de identificá-las para efeitos de sensibilização, avaliação das necessidades e matrículas.

Os esforços conjuntos para manter e aumentar o apoio da comunidade ao PEA são fundamentais para assegurar a sustentabilidade do programa no futuro e garantir que membros da comunidade coloquem suas filhas e seus filhos na escola e as/os mantenham lá.

Fonte: Flemming, (2017)

A monitorização do programa deve **promover a responsabilização da comunidade**, frequentemente coordenada pelos CECs. É uma boa prática consultar as comunidades, bem como as/os estudantes que vivem nessas comunidades, sobre todas as questões de implementação e gestão do PEA, e apoiar as comunidades na construção de relações com funcionárias/os distritais de educação, quando estas ainda não existem. Estas parcerias com funcionárias/os de educação a nível distrital são tão essenciais para o programa quanto a cooperação com o Ministério da Educação ou a autoridade educacional a nível nacional. Isto é particularmente verdade em contextos com estruturas estatais descentralizadas, onde esta cooperação é crítica tanto para fins de monitorização quanto para a integração de estudantes do PEA ao setor de educação formal.

A formação e o apoio contínuo de grupos como APP ou CEC podem ser úteis à medida que assumem novas funções e responsabilidades. As principais áreas de formação/apoio incluem responsabilidade financeira e administração, liderança participativa e proteção

infantil. O reforço das capacidades em termos de geração de rendas ajuda os CECs e a comunidade em geral a manterem o seu papel para além do período de vigência do PEA. Para exemplos de manuais de formação e notas de orientação, consulte o [Manual de Formação do Comité de Gestão Escolar](#), da ESSPIN Nigéria, e o [Guia de Boas Práticas da INEE: Comunidade](#).

Responder aos movimentos populacionais em determinado contexto também é importante. Em áreas com movimento frequente de pessoas refugiadas e deslocadas internamente, a sensibilização da comunidade e os esforços de divulgação podem ser necessários com maior frequência. Além disso, nestes contextos, as necessidades ou a composição demográfica da população podem mudar, o que afeta a capacidade do PEA de fornecer serviços relevantes e apropriados. Para os programas que operam nestes contextos, é importante considerar a frequência das avaliações de necessidades e outros esforços de alcance comunitário.

As comunidades podem resistir ou demonstrar falta de interesse em relação aos PEAs. Isto pode acontecer, por exemplo, quando se privilegia a escolarização de meninas, ou quando os resultados previstos não se concretizam. Além disto, tensões entre a comunidade e o PEA podem surgir quando há expectativas irreais ou não atendidas em relação à evolução e à acreditação ou certificação de estudantes.



Os CECs podem monitorizar eficazmente as perceções da comunidade e fornecer *feedback* regularmente sobre os desafios e mal-entendidos às/aos implementadoras/es do PEA. A cooperação e comunicação regulares entre a gestão do programa, professoras/es e os CECs podem ajudar a resolver rapidamente perceções equivocadas ou erros no programa.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

PRINCÍPIO 9.

O PEA é uma opção de ensino legítima e credível que resulta na certificação das/os estudantes e aprendentes na educação básica



- a. Incluir estratégias e recursos que garantam que as/os estudantes do PEA possam se inscrever para (e realizar) exames que proporcionem um certificado reconhecido nacionalmente.
- b. Desenvolver caminhos bem definidos que permitam que crianças e jovens se reintegrem em um nível correspondente no sistema formal de ensino, na educação profissional ou em oportunidades de trabalho.
- c. Se não existirem exames nacionais e anuais, desenvolver sistemas de avaliação em conjunto com o ME que permitam avaliar as crianças e reintegrá-las em um nível adequado do sistema formal de ensino.



© UNHCR / S. Rich

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

Em uma fase inicial, os PEAs devem negociar um acordo entre o ME e as escolas para a acreditação necessária, a fim de certificar o aproveitamento de estudantes do PEA, facilitando, assim, a sua entrada no sistema educativo formal, na educação profissional ou em oportunidades de trabalho. Por exemplo, procurar fazer com que estudantes do PEA realizem exames formais da educação primária ao concluir o programa para alcançar o estatuto de conclusão desse nível de ensino. Se existir um exame para o primeiro ciclo da educação secundária ou para a educação básica, colaborar com o ME para que as/os estudantes façam o exame adequado. Na Libéria, estudantes de PEAs realizaram o exame primário do Conselho de Exames da África Ocidental (Nkutu, Bang e Tooman, 2010). Em 2016, estudantes do PEA em Dadaab, no Quênia (da educação primária e secundária), realizaram os exames nacionais do Quênia.

O objetivo é que as/os estudantes façam uma **simulação de teste de certificação** na fase final de um ciclo do PEA (se for apropriado, o mesmo teste utilizado no exame nacional). Para o PEA do Ensino Secundário RET em Dadaab, no Quênia, a simulação de teste de certificação teve dois benefícios notáveis: (a) as/os estudantes praticaram a realização de um exame com um formato semelhante ao do exame nacional; e (b) o PEA conseguiu identificar estudantes que poderiam necessitar de apoio adicional antes dos testes formais de certificação.

Os testes oficiais devem ocorrer logo após a conclusão do ciclo do PEA e com tempo suficiente para que as/os estudantes passem sem problemas para a fase seguinte de ensino. Atrasos entre o fim dos ciclos do PEA e a **marcação dos exames de conclusão da educação primária ou básica** levaram a um fraco desempenho nos testes e a uma menor transição para a educação formal de estudantes concluintes do PEA no Sudão do Sul (IBIS, 2012).

Professoras/es e a direção do PEA devem planejar um apoio suplementar, se necessário, antes dos testes. Isto pode incluir apoio académico e logístico. Determinar onde é necessária explicação ou prática adicional e se estudantes podem ter dificuldade em realizar os testes. Organizar os testes em locais e horários convenientes e acessíveis e, sempre que possível, fornecer transporte para os locais de teste.



Quadro 23. Learning for Life, Afeganistão: Desenvolver avaliações alternativas

O PEA Learning For Life (LFL) no Afeganistão desenvolveu um teste alternativo para avaliar a aprendizagem das/os participantes. O objetivo do teste era:

- Indicar em que medida o projeto facilitou a aprendizagem do currículo de literacia centrada em saúde pelas/os participantes, assim medido pelos resultados dos testes das/os participantes;
- Identificar participantes que aprenderam o conteúdo equivalente ao currículo do 1º ao 3º ano do ensino formal e certificar essa aprendizagem pelo Ministério da Educação. Esta certificação permitia a aplicação, sem mais testes, às turmas do 4º ano; e
- Identificar participantes que aprenderam o conteúdo equivalente aos currículos formais do 4º ao 6º ano do ensino formal (esses estudantes tornaram-se, então, elegíveis para realizar os exames de admissão para o 5º, 6º e 7º anos).

O teste e os procedimentos de avaliação de estudantes do LFL estavam de acordo com os utilizados em outros programas de alfabetização, bem como no sistema educacional formal ao nível do 1º ao 3º ano no Afeganistão. O desenvolvimento das questões de teste foi apresentado ao ME para contribuição e o teste-piloto foi realizado em vários locais. Finalmente, o ME concordou em certificar como equivalente aos anos do 1º ao 3º estudantes que concluíram com sucesso o teste Nível Um das Fundações LFL.

Fonte: Anastacio/USAID (2006))

Em certos contextos, alinhar o conteúdo do PEA a requisitos e exames nacionais pode entrar em conflito com certos objetivos fundamentais e características do programa, como a flexibilidade e a pedagogia e currículo da EA. Os programas podem sofrer tensões entre muitos dos princípios, bem como entre os princípios e os pontos de ação, à medida que programas são planeados e implementados. Frequentemente, estas tensões estão relacionadas ao alinhamento com os sistemas nacionais e os PEAs devem determinar a melhor estratégia com base no contexto específico em que estão inseridos. O Quadro 24 oferece exemplos de tais tensões observadas durante os testes de campo do Guia.



Quadro 24. Tensões e contextualização de princípios no Quênia, Afeganistão e Serra Leoa

No Afeganistão, as ONGs são obrigadas a trabalhar dentro das políticas de enquadramento existentes estabelecidas para os PEAs na Política Educativa Comunitária se quiserem obter um Memorando de Entendimento do ME. Estas políticas possuem um alto nível de especificidade quando se trata do cronograma, agendamento e cobertura do currículo. Isto reduz de forma significativa a capacidade de os programas serem flexíveis às necessidades das/os estudantes, mas possuir

este Memorando de Entendimento normalmente permite que estudantes sejam acreditadas/os e ingressem no sistema de educação formal ao concluírem o programa. O resultado é que os PEAs no Afeganistão acabam por se alinhar com a política do Ministério, porém com pouca margem para flexibilidade, particularmente em relação ao currículo.

No Quênia, os PEAs são obrigados a utilizar o currículo de Educação Não Formal (ENF) do país, o qual não possui currículo ou pedagogia específicos para a EA. Estudantes da EA que frequentam estes programas são, então, capazes de realizar os exames nacionais e em geral têm um desempenho muito bom. No entanto, este alinhamento com os requisitos nacionais afeta a autonomia dos PEAs na utilização de pedagogia, currículos ou materiais específicos para a educação acelerada. A pressão para garantir que estudantes recebam acreditação nacional significa que as disciplinas avaliadas são priorizadas e, muitas vezes, a flexibilidade no cronograma representa desafios aos programas.

O alinhamento com um dos princípios está frequentemente associado com menor alinhamento com outro princípio relacionado.

Fonte: Shah, Flemming e Boisvert (2017)

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

PRINCÍPIO 10.

O PEA está alinhado com o sistema educacional nacional e com a arquitetura humanitária relevante



- a. Integrar a investigação sobre crianças com idades acima dos respetivos níveis escolares e que estão fora da escola nas avaliações do setor educativo, de modo que as questões de procura e oferta relacionadas com o PEA sejam exploradas, analisadas e priorizadas.
- b. Desenvolver estratégias e processos para fomentar a vontade política, identificar recursos e integrar o PEA no sistema educativo nacional.
- c. Desenvolver enquadramentos de competência bem definidos para a monitorização do progresso e do desempenho por nível, com base no sistema educativo nacional ou nos currículos relevantes de arquitetura humanitária.
- d. Utilizar material certificado pelo ME sempre que estiver disponível.
- e. Procurar a provisão de apoio financeiro para os PEAs dentro dos orçamentos de educação nacionais ou regionais.
- f. Em um contexto humanitário, trabalhar em conjunto com o Cluster de Educação ou com o grupo apropriado de coordenação de setores e entidades doadoras para garantir que o PEA faz parte de uma resposta coordenada do setor.

Os PEAs têm mais sucesso quando são **integrados ao sistema educacional mais amplo** e são reconhecidos pelo governo ou autoridade educativa relevante. Isto é verdade mesmo em casos onde esses sistemas são frágeis e onde os programas são implementados e/ou financiados por outras organizações. Os PEAs podem apoiar o fortalecimento do sistema educativo mais amplo quando aprovados e acreditados pelo governo ou pelas autoridades educativas relevantes e quando alinhados com o conteúdo e procedimentos do currículo e avaliação nacional. Muitos governos incorporam os PEAs nos planos do setor de educação.

Podem surgir tensões entre as autoridades nacionais ou distritais e as/os responsáveis pela implementação dos PEAs quando estes são vistos principalmente como alternativas ao sistema educativo formal. No Quênia, estudantes dos PEAs geralmente obtinham notas mais altas nos exames nacionais do que estudantes quenianas/os, o que dificultava a defesa do orçamento para os PEAs. Se houver falta de professoras/es a nível nacional, é fundamental que os PEAs não retirem professoras/es do setor formal.



Em alguns países, os PEAs de longa duração estão classificados no âmbito da educação não formal e desempenham um papel fundamental na concretização do compromisso da Educação para Todos. Qualquer que seja a abordagem adotada, o ideal é que os PEAs sejam integrados no sistema educativo e apoiados pelas comunidades.

Em muitos países, os PEAs liderados por ONGs, agências da ONU ou por agências do governo funcionam lado a lado, ou o governo trabalha em estreita colaboração com parceiros não governamentais e agências doadoras para supervisionar os programas. Em Gana, o programa Schools for Life enfrentou com êxito o grande desafio das crianças que não frequentaram a escola na região norte durante 20 anos, estimulando a procura pela educação formal. O sucesso da abordagem proporcionou um modelo escalável para o Serviço de Educação de Gana implementar a nível nacional (CNR/Bernasconi, 2015).

O Programa de Educação Rápida Complementar da Serra Leoa (Johannessen, 2005) e o Programa de Aprendizagem Acelerada do Sudão do Sul (Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, República do Sudão do Sul, agosto de 2014) são exemplos de PEAs de longa duração com plena apropriação governamental.



Quadro 25. Serra Leoa: Planeamento no setor da educação nacional

O plano de Serra Leoa do setor da educação para 2014-2018, Learning to Succeed, identifica os PEAs para crianças acima da idade dos respetivos níveis escolares como uma intervenção fundamental para apoiar a matrícula e a conclusão da educação primária.

De acordo com o plano, o Ministério da Educação, da Ciência e da Tecnologia estabelecerá parcerias com outros agentes não governamentais para oferecer educação de nível primário acelerada a crianças mais velhas e jovens com idades entre 10 e 15 anos. Isto permitiria às/aos estudantes completar o currículo da educação primária em três anos em vez dos habituais seis anos. Este modelo foi utilizado com sucesso imediatamente após a guerra para educar muitas e muitos jovens que não tinham tido acesso à escola. Os cursos seriam oferecidos através de centros de educação comunitários já existentes ou em escolas existentes, utilizando facilitadoras/es formadas/os. Estudantes que completarem os três anos serão elegíveis para os exames de fim da educação primária e para a transição para as escolas de nível secundário.

Fonte: Governo da Serra Leoa (2014)

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

Ao planejar um PEA, deve realizar-se uma **avaliação do setor educativo**. Isto inclui a análise dos sistemas governamentais e das lacunas e deficiências da oferta; as agências existentes que trabalham no setor educativo e os seus programas; e as necessidades da comunidade. Inclui também a colaboração com as partes interessadas relevantes para chegar a acordo sobre políticas e abordagens. Verificar se esta avaliação já foi efetuada no âmbito do planeamento e do desenvolvimento de políticas no setor educativo. Utilizar estas informações para orientar a conceção e a implementação do PEA. **Para um exemplo de ferramenta de avaliação da educação para contextos de crise e conflito**, ver a [ferramenta RERA da USAID ECCN](#).



Quadro 26. Avaliação do setor educativo

Uma avaliação do setor educativo descreve o sistema de ensino com dados e indicadores do EMIS e fornece uma análise dos êxitos, dos pontos fracos e das dificuldades. Só podem ser recolhidas informações adicionais por meio de inquéritos (ou outro tipo de pesquisa de coleta de dados) quando as evidências existentes forem insuficientes, e apenas para áreas-chave. Uma análise setorial pode ser um resumo ou uma atualização das principais questões identificadas. A consulta a todas as principais partes interessadas durante a análise ajuda a construir um diagnóstico sólido e um acordo sobre as principais questões, os principais fatores determinantes e as conclusões provisórias.

As principais áreas a serem abrangidas incluem:

- contexto, incluindo análise macroeconómica, demográfica, sociocultural e de vulnerabilidade
- ambiente político atual
- custos e financiamento
- desempenho e capacidade do sistema educativo

Pode não ser possível recolher todos os dados faltantes no tempo disponível. Se for esse o caso, uma das componentes do PEA pode ser a defesa do desenvolvimento de um sistema de informação abrangente. A ausência de conjuntos de dados completos não precisa impedir o processo de planeamento se for possível elaborar projetos bem fundamentados com base nos dados disponíveis.

Adaptado de: UNESCO e Global Partnership for Education (2015)

Investir tempo e esforço em **parcerias** fortes é um fator-chave para o sucesso de um PEA. O programa PEPA Afeganistão constatou que uma forte colaboração e um contato regular entre representantes do consórcio, de diferentes níveis, geraram uma boa compreensão do que o trabalho deveria envolver e criaram resiliência e coordenação quando o financiamento foi interrompido. Se surgir a oportunidade de estabelecer um PEA em uma nova área, reunir um grupo de parceiros para supervisionar o desenvolvimento do programa. Isto ajuda a garantir a harmonização e a estabelecer normas de qualidade, responsabilidade e certificação para todos que prestam serviços educativos.

Esses grupos de parceria incluem:

- O governo e o ME

- ONGs e OCBs locais credíveis e com uma boa rede de contactos; uma agência de gestão (pode ser um departamento do Ministério da Educação, uma ONG, contratante nacional ou internacional ou uma agência das Nações Unidas)
- Instituições de formação de professoras/es, representação de professoras/es ou escolas
- Peritos financeiros, de acompanhamento e de investigação com conhecimentos especializados no domínio da educação (de preferência, com pessoal integrado nas agências de execução)
- Comunidades locais

Estabelecer **as funções e os acordos dos parceiros** desde o início. Para além das disposições contratuais de rotina entre entidades doadoras e as agências de execução, é aconselhável um Memorando de Entendimento com o governo. Este documento formaliza o acordo comum, a intenção e a estratégia entre as partes. Os pormenores operacionais podem ser abrangidos por um protocolo adicional. Estas medidas podem proteger os PEAs contra a elevada rotação de pessoal e de ministros em contextos frágeis.

Apoiar a propriedade, a cooperação e o consenso através de reuniões regulares de gestão e educação. O reforço das capacidades e a partilha de conhecimentos entre parceiros podem ser fundamentais para o êxito de um programa. As reuniões de cluster, as reuniões de coordenação setorial e as reuniões dos grupos de trabalho sobre educação não formal são frequentemente os locais para este diálogo.

Em situações de **crise humanitária**, é uma boa prática garantir que os PEAs façam parte da resposta coordenada para proporcionar educação às populações afetadas, incluindo pessoas deslocadas internas e refugiadas.

O [Cluster de Educação](#), ou o grupo de coordenação de doadores adequado, é um fórum formal aberto para a coordenação e colaboração em matéria de educação em situações de emergência. O Cluster é liderado pelo UNICEF e pela Save the Children e mandatada pelo Comité Permanente Inter-Agências (IASC, na sigla em inglês). A colaboração com o Cluster de Educação assegura uma resposta educativa coordenada à emergência e ajuda a planear a integração do PEA a iniciativas de desenvolvimento educativo em curso. O Cluster trabalha em estreita colaboração com os principais parceiros, como a [INEE](#), para partilhar normas, recursos técnicos e orientação, e com a [Parceria Global para a Educação](#) (Global Partnership for Education) para fazer a ponte entre o financiamento e a coordenação humanitária e de desenvolvimento.

O grupo contribui para o desenvolvimento de planos de resposta humanitária. A inclusão dos PEAs nestes planos é importante para garantir o financiamento. Trabalhar com o Cluster maximiza o potencial de criação de parcerias e de envolvimento com membros dispostas/os a investir recursos (pessoal, conhecimentos especializados, produtos, financiamento) em atividades que ajudem a concretizar o plano de trabalho do grupo. No caso de um PEA, isto pode incluir parcerias com o Programa Mundial de Alimentos para a alimentação escolar, o UNICEF para fornecimentos, etc.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

Conclusão

O AEWG enfatiza a importância de olhar para os 10 princípios de forma holística e de compreender a natureza da aspiração destes princípios. Embora possa ser irrealista que um programa cumpra todos os princípios desde o início, os PEAs devem trabalhar para atingir estes objetivos. Os programas devem operacionalizar e contextualizar os pontos de ação pertinentes e úteis, aspirando, ao mesmo tempo, ao objetivo global de aumentar o acesso à educação para crianças e jovens desfavorecidas/os, que estão acima da idade dos respetivos níveis escolares e que não frequentam a escola.

Paralelamente, reconhece-se que existe uma série de tensões inerentes entre os princípios e entre os pontos de ação. É importante que os programas reconheçam que essas tensões podem ser inevitáveis, especialmente em ambientes afetados por crises e conflitos e durante o trabalho com as autoridades nacionais. Responsáveis pela implementação, financiamento e orientação dos PEA devem contextualizar e dar prioridade aos princípios e pontos de ação de acordo com seu contexto e da população-alvo, assim como deve tomar decisões informadas considerando os melhores interesses das/os estudantes (especialmente quando surgem tensões ou contradições).

Finalmente, o AEWG está a desenvolver ferramentas adicionais que podem ajudar os utilizadores dos princípios a elaborar, monitorizar e avaliar os PEAs com base nos princípios da EA. Prevemos a publicação destas ferramentas em 2018 nas páginas web da [INEE](#) e da [ECCN](#). As ferramentas incluem a Teoria da Mudança para a Educação Acelerada, um menu de indicadores, ferramentas de monitorização e um quadro lógico (LogFrame).

Obras citadas

Ainscow, M. (2005)

Developing Inclusive Education Systems: What are the Levers for Change? *Journal of Educational Change* 6, 109-124.

Anastacio / USAID (2006)

Learning for life: Evaluation report. Washington, D.C.: USAID.

Baxter, P., and Bethke, L. (2009)

Alternative education: Filling the gap in emergency and post-conflict situations. Paris: UNESCO.

Boisvert, K. (2017a)

Case Study Report: RET International Kenya. Accelerated Education Working Group.

Boisvert, K. (2017b)

Case Study Report: Save the Children Sierra Leone. Accelerated Education Working Group.

Charlick, J. A. (2004)

Accelerating Learning for Children in Developing Countries: Joining Research and Practice, Washington, D.C.: USAID (Basic Education and Policy Support).

Ethio-Education Consultants (2008)

The Mid-Term Evaluation of USAID/Pact/TEACH Programme.

ESSPIN (2010)

Developing School-Based Management Committees: Training Manual. Abuja: Education Sector Support Programme in Nigeria.

Flemming, J. (2017)

Case Study Report: Norwegian Refugee Council Dadaab, Kenya. Accelerated Education Working Group.

Gillies, J., and Quijada, J. (2008)

Opportunity to Learn: A High-impact Strategy for Improving Educational Outcomes in Developing Countries. USAID.

Government of Sierra Leone (2014)

Learning to Succeed, 2014-2018 Education Sector Plan.

Hartwell, A. (2006)

Meeting EFA: Ghana School for Life. USAID EQUIP2.

IBIS (2012)

A Journey to Empowerment IBIS Republic of South Sudan: Results and Best Practices in ALP December 2007 to August 2012.

Johannesen, E. (2005)

Fast Track to Completion: The Complementary Rapid Education for Primary Schools (CREPS) and the Distance Education Programme (DEP) in Sierra Leone [Evaluation Report]. EDUCARE and Norwegian Refugee Council.

Longden, K. (2013)

Accelerated Learning Programmes: What Can We Learn from Them About Curriculum Reform? [Background Paper for EFA Global Monitoring Report 2013/14 Teaching and Learning].

Manda, S. (2011)

Evaluation of the Accelerated Learning Programme in Liberia: Final Report. Ministry of Education and UNICEF.

Ministry of Education, Science and Technology, Republic of South Sudan

(June 2014)
Draft report of Student Learning Assessment for ALP.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

Ministry of Education, Science and Technology, Republic of South Sudan
(August 2014)
Policy for Alternative Education Systems (AES) [PPT Presentation].

Ministry of Education, Science and Technology, Republic of South Sudan
(July 2015)
Primary Level English Language Policy Framework.

Nicholson, S. (2006a)
Accelerated Learning in Post-conflict Settings: A Discussion Paper. Save the Children.

Nicholson, S. (2006b)
Case Study Afghanistan Primary Education Programme (APEP) Accelerated Learning Programme (ALP) January 2003-December 2006. Children in Crisis.

NRC
Accelerated Learning Programme Exit Strategy – Timeframe, March 2010 to December 2010.

NRC Norway (2011)
Final evaluation – Teacher Emergency Package (TEP) Burundi 1999–2011 Evaluation Report, Next Generation Advice Consultancy.

NRC (2011)
Increasing Access to Quality Education in Puntland: Lessons from Formal, Nonformal (ABE), Integrated Quranic Schools and Dugsi in Bosaso, July.

NRC / Bernasconi, N. (2015)
Current Education Financing Mechanism and Promising Options [session at World Innovation Summit for Education (WISE) 2015 Doha, Qatar].

NRC / Data and Research Solutions Ltd-DARS (n.d.)
Somaliland ABE Tracer Study Report.

NRC / Johannessen, E. M. (2005)
One Step Closer but how far? A study of former TEP students in Burundi and Angola (December).

NRC / Lodi, C. (2011)
Support to IDP Education and Pupils Transition from ABE to formal schools in Puntland, Project Evaluation, August.

NRC / Nkutu, A., Bang, T., and Tooman, D. (2010)
Protecting Children's right to Education' Evaluation of NRC's Accelerated Learning Programme in Liberia [Final Report].

National Opinion Research Centre (NORC) at University of Chicago (2016)
Accelerated Education Programs in Crisis and Conflict: Building Evidence and Learning. Washington DC: USAID.

Obura, A. (2008)
Staying power: Struggling to reconstruct education in Burundi since 1993. Paris: UNESCO.

Save the Children (2010)
Accelerated Learning in Conflict Affected Fragile States Policy Brief 'Southern Sudan Rewrites the Future'.

Save the Children Sweden (2007)
Alternative Education – SC Sweden Experience in North Darfur, PowerPoint presentation.

Save the Children UK (2015)
Accelerated Education: Principles for Effective Practice, Diagnostic Review of AEP, Management Response & Improvement Plan.

Shah, R. (2015)
Norwegian Refugee Council's Accelerated Education Responses: A Meta-Evaluation. Oslo: NRC.

Shah, R. (2017)
Case Study Report: Children in Crisis Afghanistan. Accelerated Education Working Group.

Shah, R., Flemming, J., and Boisvert, K. (2017)
Synthesis report: Accelerated Education Principles Field Studies. Accelerated Education Working Group.

UNESCO Institute for Statistics (2011)
International Standard Classification of Education (ISCED) 2011

UNESCO and Global Partnership for Education (2015)
Guidelines for Education Sector Plan Preparation. IIEP-UNESCO and GPE.

UNESCO (2016)
Leaving no one behind: How far on the way to universal primary and secondary education? Policy Paper 27 Fact Sheet 37, July 2016.

UNHCR (2015)
Education and Protection [Issue Brief 1]. Geneva: Education Unit, Division of International Protection.

UNHCR (2016)
Facts and Figures on Refugees.

UNICEF (2010a)
Field Notes UNICEF Programming and Policy in Practice—Education in Conflict and Transition Contexts [Case studies from the Democratic Republic of the Congo, Nepal and Southern Sudan]. Division of Policy and Practice.

UNICEF (2010b)
Education in Emergencies and Post Crisis Transition in Sri Lanka, Assessment of students' competency levels in Northern and Eastern Provinces, March.

UNICEF (July 2014)
Evaluation Report Country Case Study—Afghanistan [UNICEF's Upstream Work in Basic Education and Gender Equality 2003-2012].

UNICEF / Nicholson, S. (2007)
Assessment of the Accelerated Learning Programme in Liberia Implemented by UNICEF.

UNICEF / Ramachandran, V. (2005)
Fostering opportunities to learn at an accelerated pace: Why do girls benefit enormously? Working Paper 2:1.

UNICEF / Specht, I., and Tefferi, H. (2007)
Impact Evaluation of the Reintegration Programme of Children Associated with Fighting Forces (CAFF) in Liberia [A Report Submitted to the United Nations Children's Fund]. Monrovia, Liberia.

USAID (2016)
Mali Education Recovery Support Activity (ERSA).

War Child Holland (n.d.)
Draft Education in Emergencies Guidelines.

World Bank (2003)
Bringing the School to the Children: Shortening the Path to EFA [Education Notes Series]

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

ESTUDANTES / APRENDENTES

PROFESSORAS/ES

GESTÃO DO PROGRAMA

**ALINHAMENTO COM O ME E OS
SISTEMAS POLÍTICOS**

Este guia destina-se a pessoas que financiam, planeam, projetam, gerenciam e avaliam os PEAs, incluindo ONGs, organizações comunitárias, autoridades governamentais de educação e outros agentes educacionais. O guia deve ser útil para gestoras/es de programas, consultoras/es educacionais, formuladoras/es de políticas e qualquer pessoa que busque melhorar a educação inclusiva e de qualidade em contextos afetados por crises e conflitos.