



# MANUAL SOBRE GÉNERO

Igualdade de Género na e através da educação



Rede Interinstitucional  
para a Educação em  
Situações de Emergência



Publicada por:

Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE)  
a/c Comité Internacional de Resgate  
122 East 42nd Street, 12th floor  
New York, NY 10168  
Estados Unidos da América

INEE © 2019

Este trabalho tem uma licença Creative Commons Attribution ShareAlike 4.0. Esta licença foi atribuída à Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE).

Esta publicação deve ser citada da seguinte forma: Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE). (2019). *Manual da INEE sobre Género*. Nova Iorque, NY. [www.inee.org](http://www.inee.org). Licença: Creative Commons Atribuição-Compartilhável 4.0.



Foto de capa:

Laxmi Giri, 16 anos, sorri dentro da escola tenda improvisada na Escola Secundária Shree Balephi, Nepal (2015). © UNICEF.

# Índice

<b>Prefácio</b>	<b>5</b>
<b>Agradecimentos</b>	<b>7</b>
<b>Acrónimos e siglas</b>	<b>9</b>
<b>Introdução</b>	<b>11</b>
Requisitos e diretrizes	13
A quem se destina este Manual?	16
Como está organizado?	16
<b>Princípios-chave para o planeamento da igualdade de género</b>	<b>17</b>
<b>1. Estratégias para a promoção da igualdade de género na participação comunitária, coordenação e análise</b>	<b>29</b>
1.1 Participação Comunitária	29
1.2 Coordenação	35
1.3 Diagnóstico, monitorização e avaliação	42
<b>2. Estratégias para a promoção da igualdade de género no Acesso e Ambiente de aprendizagem</b>	<b>48</b>
2.1 Igualdade de acesso	48
2.2 Proteção e bem-estar	54
2.3 Instalações e serviços	62
<b>3. Estratégias para a promoção da igualdade de género no Ensino e Aprendizagem</b>	<b>68</b>
3.1 Currículo	68
3.2 Processos de ensino e aprendizagem sensíveis às questões de género	74
<b>4. Estratégias de promoção de políticas de igualdade de género e de apoio a professores e professoras e outras técnicas e técnicos de educação</b>	<b>77</b>
4.1 Recrutamento e seleção	78
4.2 Condições de trabalho	80
4.3 Formação de professores e professoras, desenvolvimento profissional e apoio	83
4.4 Apoio e Supervisão	88
<b>5. Estratégias para a promoção da igualdade de género nas políticas educativas</b>	<b>91</b>
5.1. Formulação de Leis e Políticas	92
5.2. Planeamento e implementação	94
5.3. Financiamento para a educação em situações de emergências	97
<b>Anexo 1: Definições essenciais sobre Género</b>	<b>99</b>
<b>Anexo 2: Recursos úteis</b>	<b>105</b>
<b>Anexo 3: Cartão “Ficar de Fora” utilizado no Sudão</b>	<b>114</b>
<b>Anexo 4: Quadro de Marginalização Educativa, Girls' Education Challenge</b>	<b>116</b>
<b>Notas de rodapé</b>	<b>117</b>



# Prefácio

O Guia de bolso da INEE para as questões de Género tem sido uma ferramenta fundamental para assegurar que as necessidades de raparigas e rapazes são respondidas na conceção e promoção da educação no contexto de conflitos e de crises. Hoje, quase dez anos depois, o cenário mudou. Devido ao fato das crises serem cada vez mais prolongadas, as comunidades de profissionais de ação humanitária e de desenvolvimento estão a unir-se, de forma mais coordenada, para melhor responder à complexidade dos desafios e para identificar soluções mais sustentáveis. O compromisso com a educação das raparigas em situações de crise também está em alta, tendo em conta que em 2018, os parceiros do G7 alocaram o maior investimento individual neste domínio até hoje. Neste contexto, a necessidade de orientações práticas para o progresso da igualdade de género num contexto de conflitos e de crises nunca foi tão grande. É com satisfação que consideramos que o *Manual da INEE sobre Género* pode contribuir para o aumento exponencial de evidências sobre a educação em situações de conflitos e crises, no seguimento do Guia de bolso da INEE para as Questões de Género, partilhando práticas e experiências atuais de diversos parceiros.

Com o lançamento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), ao nível global, em 2015, a comunidade internacional comprometeu-se a garantir uma educação de qualidade que seja inclusiva e equitativa para todas as pessoas (ODS4), assim como alcançar a igualdade de género e o empoderamento de todas as mulheres e raparigas (ODS5). Os ODS também enfatizam a necessidade de “não deixar ninguém para trás”, concentrando-se primeiro naquelas e naqueles mais necessitados, como é o caso das pessoas afetadas pela crise. Alinhado com esta visão, o *Quadro de Ação da Educação 2030*, salienta a importância em proporcionar uma educação em “ambientes de aprendizagem seguros, solidários e livres de violência” e recomenda uma resposta mais adequada e coordenada para assegurar que, quer durante as crises, quer durante os subseqüentes esforços de recuperação, os espaços educativos protetores são mantidos.

Em resposta a esses compromissos globais, o *Manual da INEE sobre Género* propõe estratégias para garantir que, em contextos de conflitos e de crises, as raparigas, os rapazes, as mulheres e os homens são protegidos de forma equitativa e, da mesma forma, conseguem alcançar os resultados de apren-

dizagem que uma educação de qualidade potencia. Para além disso, procura definir os princípios de conceção de programas sensíveis às questões de género, alinhados com os *Requisitos Mínimos da INEE para a Educação* em situações de Emergência. O *Manual da INEE sobre Género* demonstra a importância de se ter em conta as dinâmicas e as limitações sociais relacionadas com as questões de género, contribuindo para uma melhoria na qualidade da educação para todas as populações afetadas pelas crises, e para a construção de um sistema educativo inclusivo e equitativo.

Este manual também procura responder a desenvolvimentos recentes no contexto humanitário, incluindo um compromisso histórico assumido pelos parceiros do G7 para com a educação de qualidade para as raparigas em situações de crise. A *Declaração de Charlevoix sobre Educação de Qualidade para as Raparigas, Raparigas adolescentes e Mulheres nos países em desenvolvimento* realçou que uma educação de qualidade pode contribuir para a paz e estabilidade, assim como para o bem-estar físico e qualidade de vida de todas as pessoas. Desde já, é fundamental que todas as comunidades de profissionais de desenvolvimento aproveitem este momento vivido à escala global, trabalhando em conjunto para quebrar as barreiras específicas que impedem que raparigas e rapazes, a viverem em situações de crises e conflitos, tenham acesso à educação que precisam. Esperamos que este *Manual sobre Género* se assuma como uma ferramenta útil e adequada para aqueles e aquelas que estão e trabalham na linha da frente.

Pessoalmente, gostaria de endereçar o meu sincero agradecimento à Equipa Temática da INEE sobre as questões de Género, responsável pela conceção e desenvolvimento deste *Manual da INEE sobre Género*. Esta edição em particular passou por um extenso processo de revisão, incluindo um vasto conjunto de estudos de caso e o contributo de mais de 40 organizações e pessoas individuais, à escala global. O processo foi desenhado com o intuito de rever e enriquecer os princípios originais do *Guia de bolso sobre questões de Género* alinhados com as novas ferramentas e processos de coordenação, apresentando práticas promissoras emergentes e estudos de caso recentes. Esperamos que o produto deste esforço colaborativo demonstre ser um recurso útil para decisoras e decisores políticos, profissionais, investigadoras e investigadores e organizações da sociedade civil.

— Nora Fyles

*Diretora do Secretariado da Iniciativa das Nações Unidas sobre Educação das Raparigas (UNGEI, sigla em inglês)*

# Agradecimentos

Em 2010, a Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE) publicou o primeiro Guia de bolso da INEE para as questões de Género com o intuito de elencar orientações práticas na promoção da igualdade de género através da educação. O *Manual da INEE sobre Género* pretende disponibilizar conteúdo alinhado com as melhores políticas e práticas globais atuais. O processo de revisão foi liderado por Juliette Myers (UNGEI / independente) e Emilie Rees Smith (UNGEI), em representação da Equipa Temática da INEE sobre as questões de Género. O Manual contou ainda com o contributo de Nora Fyles (UNGEI), Wenna Price (Parceria Global para a Educação) e Silje Skeie (Norad).

A equipa de revisão: Lisa Bender; Christine Heckman (UNICEF); Yolande Miller-Grandvaux (USAID); Marian Hogkin (consultora independente, autora da versão original); Sujata Bordoloi (UNGEI); Ellen Chigwanda (CARE); Natalie Brackett, Dean Brooks, Peter Transburg, Sarah Montgomery, Ben Steiner, Lauren Gerken (INEE); Marni Sommers (Escola de Saúde Pública Mailman da Universidade de Columbia); Grace Armstrong, Stephanie Kumah e Jackie Ogega (Creative Associates); Yona Nestel (Plan Internacional); Peter Simms e Dianne Denton (Plan Canadá); Kalene Resler e Julie Swanson (USAID); Caroline Keenan (War Child Canadá); Elyse Ruest-Archambault (Right to Play); Zarmina Ayesha Nasir (Reach Out To Asia); Kelsey Dalrymple (Plan Internacional Tanzânia); Munas Kalden (UNICEF, Nigéria); Irene Dawa (independente, Uganda e Sudão do Sul); Haroun Sale (independente, Níger); Anjela Tanej (CARE Índia); Pauline Westerbakey (aluna de pós-graduação); Dr. Shashi Kumar (Centro para o Estudo da Exclusão Social e da Política Inclusiva, Universidade de Bangalore); Assa Keita (Fundação Winrock); Kathryn Adams (LIDE, Haiti); Margaret Sinclair (consultora independente); Alisa Phillips (World Vision); Jetske van Dijk (Child to Child), Sumaya Abuhamdeh (consultora independente, Jordânia); Kafa Akroush (Ministério da Educação, Jordânia); Devin Faris (consultor independente); Maglia Fabiana (consultora independente); Dr. Farhan Abdul Rauf (consultor de saúde pública no Paquistão); Amrit Sandhu, Masumi Yamashima (UNICEF); Kadidia Doumbia (consultora independente); Henny Slegh (Promundo EUA e Living Peace Institute); Lotte Renault (CARE); e Emily Wiseman (WUSC). Os estudos de caso apresentados neste manual

foram preparados, de forma voluntária, pelos seguintes alunos e alunas da School of International Public Affairs da Columbia University: Clara Ceccanti, Natasha Goel, Won Jang, Jeremy Lakin, Aswati Kizhekalam Puthenveetil e Hannah Papageorge. A edição deste Manual é da responsabilidade de Fiona McDowell.

A versão do Manual atualizada em 2018 inclui o conteúdo do Guia temático de 2010 redigido por Siobhán Foran, Gurcharan Virdee e Victoria Rames do Comité Permanente Interagências (IASC, sigla em inglês) Projeto GenCap e Marian Hodgkin do Secretariado da INEE e editado por Ingrid Lewis (EENET).

A Equipa Temática da INEE sobre as questões de Género trabalha no sentido de apoiar o mainstreaming de Género e para destacar a igualdade de género em e através de qualquer processo educativo nas fases de preparação, resposta e recuperação. Para mais informações sobre a INEE e a Equipa Temática da INEE sobre as questões de Género, visite [www.inee.org](http://www.inee.org).

A INEE gostaria de agradecer à UNGEI a sua contribuição financeira e técnica para a conceção e a revisão deste documento. A INEE agradece ainda às agências, fundações, instituições e pessoas individuais que apoiaram a Rede, financeiramente ou em espécie/géneros.

A tradução da versão original desta publicação para árabe, francês, português e espanhol é resultado da parceria com a Translators without Borders, <https://translatorswithoutborders.org/>.

O design e paginação das versões da publicação em inglês, francês, português e espanhol foram realizadas pelo 2D Studio, [www.2dstudio.eu](http://www.2dstudio.eu). A paginação e design da versão árabe desta publicação são da responsabilidade de Joe-Youssef Hammoud.

*Este Manual da INEE sobre Género é dedicado à memória de Jackie Kirk que trabalhou com o Comité Internacional de Resgate (IRC) e foi morta no Afeganistão no dia 30 de Agosto de 2009. Esta revisão comemora o décimo aniversário da sua morte. A Jackie Kirk criou e liderou a Equipa Temática da INEE sobre as questões de Género, além de que, grande parte da orientação deste documento tem como base ferramentas e requisitos para o desenvolvimento das quais ela também contribuiu. A falta do seu conhecimento especializado em questões de género e de educação em situações de emergência é imensamente sentida.*



# Acrónimos e siglas

<b>ACNUR</b>	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
<b>AP</b>	Apoio Psicossocial
<b>APP</b>	Associação de Pais e Professores/ Professoras
<b>ASE</b>	Aprendizagem Social e Emocional
<b>ASH</b>	Água, Saneamento e Higiene
<b>CDC</b>	Convenção sobre os Direitos das Crianças
<b>CEDAW</b>	sigla em inglês da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres
<b>CGPEA</b>	Coligação Global para Proteger a Educação de Ataques
<b>DFID</b>	sigla em inglês do Departamento para o Desenvolvimento Internacional do Reino Unido
<b>DST</b>	Doença Sexualmente Transmissível
<b>EA</b>	Educação Acelerada
<b>EBC</b>	Educação de Base Comunitária
<b>ECW</b>	sigla em inglês do Fundo: A Educação Não Pode Esperar
<b>EeE</b>	Educação em Situações de Emergência
<b>FAK</b>	Fundação Aga Khan
<b>GenCap</b>	Gender Standby Capacity Project
<b>GHM</b>	Gestão de Higiene Menstrual
<b>GLE</b>	Grupo Local de Educação
<b>IASC</b>	sigla em inglês de Comité Permanente Interagências
<b>INEE</b>	sigla em inglês de Rede Inter-institucional para a Educação em Situações de Emergência
<b>IRC</b>	sigla em inglês do Comité Internacional de Resgate

<b>MGI</b>	Marcador de Género e Idade
<b>NRC</b>	sigla em inglês do Conselho Norueguês para os Refugiados
<b>OCHA</b>	sigla em inglês do Escritório das Nações Unidas para a Coordenação de Assuntos Humanitários
<b>ODS</b>	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>ONG</b>	Organização Não-Governamental
<b>PGE</b>	Parceria Global para a Educação
<b>RTP</b>	sigla em inglês do projeto Right To Play [Direito a brincar]
<b>SDSR</b>	Saúde e Direitos Sexuais e Reprodutivos
<b>SIGE</b>	Sistema de Informação para Gestão da Educação
<b>SMC</b>	sigla em inglês para Comité de Gestão Escolar
<b>UNGEI</b>	sigla em inglês da Iniciativa das Nações Unidas para a Educação de Raparigas
<b>UNICEF</b>	sigla em inglês do Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>VBG</b>	Violência Baseada no Género

# Introdução

A educação é um direito humano, mesmo em situações de emergência. No entanto, mais de 75 milhões de crianças, entre os três e os dezoito anos de idade, que se encontram em contextos humanitários, necessitam urgentemente de apoio educativo.<sup>1</sup> Mais de um terço das crianças que não frequentam a escola, em todo o mundo, vivem em países afetados por conflitos armados e muitas outras são afetadas por catástrofes.<sup>2</sup> Em média, a instabilidade causada por crises humanitárias ou catástrofes pode durar mais de sete anos e as famílias afetadas por conflitos vivem, em média, vinte e seis anos como refugiadas ou deslocadas.<sup>3</sup> Enquanto o mundo assiste aos números mais elevados de deslocados jamais registados, as crises tornam-se cada vez mais longas e as alterações climáticas trazem novos desafios, gerações de crianças e jovens correm o risco de não terem acesso à educação.

Uma emergência pode fazer com que uma infraestrutura escolar seja destruída ou danificada, com que escolas sejam atacadas, que professores e professoras, alunas e alunos sejam mortos ou forçados a se deslocarem, e a perturbações significativas no processo de escolarização, violando o direito à educação.

A educação em situações de emergência assegura proteção, disponibilizando apoio psicossocial, físico e cognitivo que salva e sustenta vidas. Além disso, pode manter o progresso de alunas e alunos que já estejam envolvidos num processo educativo e muitas vezes dá a oportunidade, no caso dos e das que não tiveram acesso à educação, usufruírem de programas de educação acelerada, formação vocacional e outras intervenções de ensino formal e informal.

O género afeta a forma como cada pessoa vivencia as emergências em geral e afeta especificamente a participação em processos educativos e a forma como as alunas e os alunos progridem, desde que são matri-

**Género** refere-se aos papéis, responsabilidades e identidades construídos socialmente para raparigas, rapazes, mulheres e homens e à forma como estes são valorizados pela sociedade. São específicos a cada cultura e mudam ao longo do tempo. As identidades de género definem como se espera que raparigas, rapazes, mulheres e homens pensem e ajam. (WHO, 2011).

culados. As raparigas têm menos probabilidade do que os rapazes de participar na educação em situações de conflito e contextos de crise e podem sofrer de forma desproporcional durante catástrofes.<sup>4</sup> As raparigas que vivem em situações de crise têm uma probabilidade duas vezes e meia maior de não frequentar a escola primária e uma probabilidade 90% maior de não frequentar o ensino secundário do que as que vivem em contextos mais estáveis.<sup>5</sup> São alvos frequentes durante conflitos violentos simplesmente por tentarem frequentar a escola<sup>6</sup> — por exemplo, a tentativa de homicídio de Malala You-safzai, no Paquistão, e o rapto das raparigas Chibok, na Nigéria — e têm um risco mais elevado de casamento precoce e forçado, tráfico humano, gravidez precoce e violência baseada no género.<sup>7</sup>

Homens e rapazes também estão expostos a diversas ameaças que podem enfraquecer as oportunidades educativas e prejudicar a paz e a estabilidade.<sup>8</sup> Em alguns contextos, os conflitos têm tido um impacto maior na educação de rapazes do que na de raparigas. Em Timor-Leste e Burundi, por exemplo, os rapazes têm uma maior probabilidade de não frequentarem a escola durante situações de conflito por serem recrutados pelas forças armadas<sup>9</sup> ou pressionados a aceitar um emprego remunerado.<sup>10</sup> Tal como com as raparigas, a falta de educação tem um preço elevado para os rapazes. Estudos demonstram que homens com um nível de educação mais baixo têm uma probabilidade maior de ter ideias discriminatórias em relação ao género, de cometerem violência doméstica e de se envolverem menos na educação das crianças.<sup>11</sup> Homens e rapazes também podem ser limitados por noções tradicionais de masculinidade, como o papel de ganha-pão e protetor do lar. Estes tipos de expectativas tornam-se, muitas vezes, impossíveis em situações de crise e podem levar a que homens e rapazes adotem outros mecanismos para lidar com a situação, incluindo crime e violência. Os desafios que os rapazes enfrentam quando as opções educativas disponíveis são de má qualidade ou irrelevantes para as suas vidas podem levar a que estes sejam mais vulneráveis a estratégias negativas para lidar com a sua situação socioeconómica.<sup>12</sup>

Reconhecer as barreiras do acesso à educação baseadas no género, enfrentadas tanto por alunos como por alunas, em situações de conflito e crise, é vital para criar respostas apropriadas e efetivas.

Os sistemas educativos afetados por conflitos e crises são, muitas vezes, menos capazes de responder às necessidades de aprendizagem específicas de raparigas, rapazes, mulheres e homens. As escolas podem imitar a violência e os conflitos das comunidades circundantes, o que pode levar ao aumento do

número de ameaças ou de atos de violência escolar baseada no género. Em estados afetados por conflitos, a taxa de participação na escola está entre as mais baixas, especialmente em raparigas que iniciam a fase da adolescência. Um estudo recente indicou que quatro em cada cinco países, com maiores disparidades entre os géneros na educação, tinham sido afetados por conflitos.<sup>13</sup>

No entanto, a educação pode ter uma maior importância em momentos de crise do que em qualquer outra altura. De fato, crianças e jovens afetados por situações de crise identificam a educação como uma das suas prioridades principais.<sup>14</sup> A educação de qualidade pode quebrar ciclos de violência e conflito, redefinir normas de género e promover tolerância e reconciliação. A educação é importante para permitir que as crianças e os jovens contribuam na construção da paz, na construção de sociedades mais igualitárias, em termos de género, e na criação de prosperidade para todas as pessoas.<sup>15</sup>

## Requisitos e diretrizes

Este Manual conjuga o conhecimento de três documentos-chave globais que explicam como a consideração dada às diferenças de género, bem como às desigualdades, necessidades, capacidades e aspirações associadas ao mesmo, de professores, professoras, alunos, alunas e comunidades, pode melhorar a eficácia dos esforços de EeE:

### Manual de Género do IASC para a Ação Humanitária

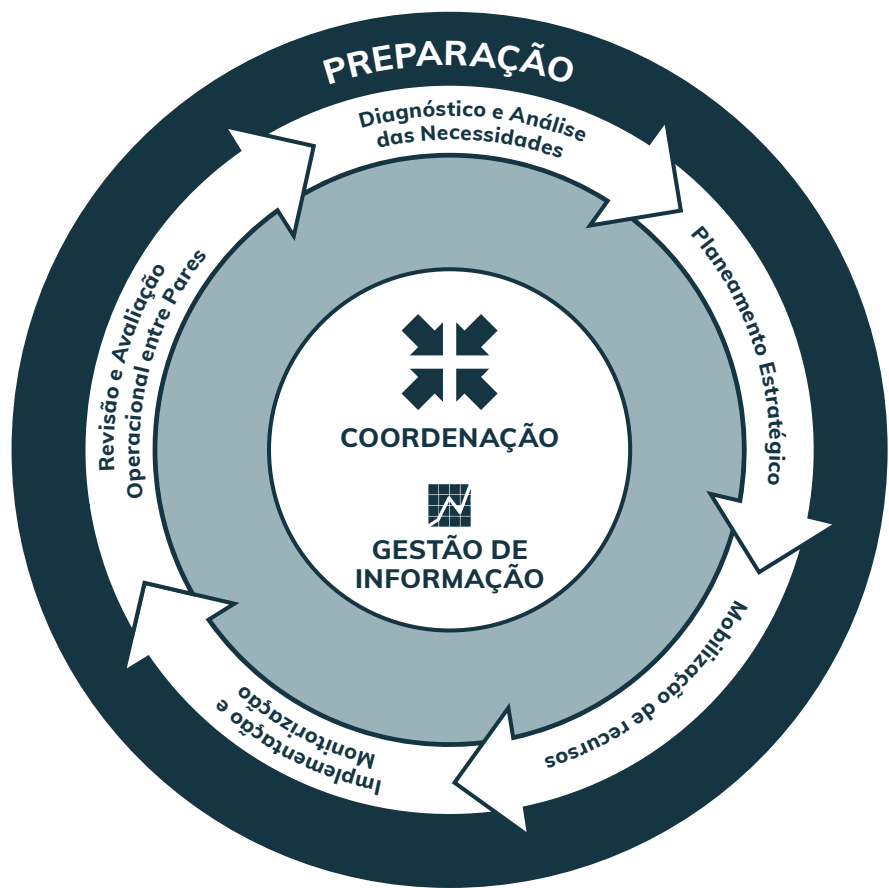
O Manual de Género do Comité Permanente Interagências (IASC) define o método para a integração da igualdade de género na ação humanitária e providencia uma orientação prática para a sua aplicação em vários setores, incluindo um capítulo acerca da educação.

O Manual de Género do IASC inclui também orientações para uma visão da importância do género em todas as fases do ciclo do programa humanitário: desde



a preparação à análise e diagnóstico de necessidades, do planeamento estratégico e mobilização de recursos através da implementação, da monitorização e avaliação e da revisão por pares. Esta ferramenta é um complemento importante para o Manual da INEE sobre Género.

Ciclo de um Programa Humanitário<sup>16</sup>



## Requisitos Mínimos da INEE para a Educação: Preparação, Resposta, Reconstrução

O Manual dos Requisitos Mínimos da INEE para a Educação propõe um quadro de referência holístico para a garantia de uma educação de qualidade em situações de emergência: preparação, resposta e reconstrução, de acordo com cinco domínios do planeamento da educação:

1. Participação comunitária, coordenação e análise
2. Acesso e ambiente de aprendizagem
3. Ensino e aprendizagem
4. Professores e outros técnicos de educação
5. Política educativa

O Género é um tópico-chave dos Requisitos Mínimos da INEE. Os Requisitos são elencados ao longo deste Manual e estão listados na contracapa para facilitar a consulta.



**Diretrizes do IASC para a Integração das Intervenções sobre a Violência de Género na Ação Humanitária: Reduzir o risco, promover a resiliência e auxiliar a recuperação** (tradução livre. No original: *IASC Guidelines for Integrating Gender-based Violence Interventions in Humanitarian Action: Reducing risk, promoting resilience and aiding recovery*.)

Sendo um dos 13 guias temáticos específicos do setor, o Guia temático do setor de Educação apoia a comunidade de profissionais do respetivo setor, que seja afetada por emergências humanitárias, a coordenarem, planearem, implementarem, monitorizarem e avaliarem ações necessárias para a prevenção e mitigação de violência de género no setor de educação.

Este Manual baseia-se nos princípios e requisitos básicos descritos nestas três publicações de forma a disponibilizar orientações práticas e estratégias para a ação.



## A quem se destina este Manual?

O *Manual da INEE sobre Género* apoia as práticas educativas que privilegiam o género, destinando-se a todas as pessoas envolvidas na educação em situações de emergência (EeE), como parte do processo de preparação, resposta ou reconstrução. Isto inclui governos, organizações não-governamentais, agências internacionais e doadores. O Manual foi escrito tendo em mente os e as profissionais da área da educação, incluindo os *Clusters* de Educação e outros grupos de coordenação ou relacionados com o setor, mas os princípios e conselhos abordados também são úteis para outras pessoas.

## Como está organizado?

Em primeiro lugar, este Manual enuncia princípios-chave para uma abordagem sensível às questões de género, no planeamento da educação, procurando dar resposta a alguns dos equívocos e argumentos mais comuns contra a integração da perspectiva de género. Em segundo lugar, apresenta estratégias e ações concretas para aplicar a igualdade de género aos principais domínios da educação em situações de emergência, alinhados com os Requisitos Mínimos da INEE. Finalmente, são disponibilizados como anexos: um glossário de termos-chave sobre Género; uma lista de recursos úteis para leituras adicionais; e uma ferramenta de recolha de informações sobre as causas que impedem as raparigas e rapazes de ir à escola.



# Princípios-chave para o planeamento da igualdade de género

O ponto de partida fundamental para pensar o planeamento da educação numa perspetiva de igualdade de género, ou seja, educação sensível às questões de género, é a consideração de que a educação é um direito humano fundamental para todas as pessoas. Assim, para garantir que a educação inclusiva e equitativa de qualidade e a aprendizagem ao longo da vida estão disponíveis a todas as pessoas, é essencial compreender e abordar as disparidades de género na educação.

## Igualdade de género na educação

*A igualdade de género está intrinsecamente ligada ao direito à educação para todas as pessoas. Para alcançar a igualdade de género há que adotar uma abordagem baseada nos direitos, que garanta não só que as raparigas, os rapazes, as mulheres e os homens passem a ter acesso à educação e completem os ciclos educativos, mas também que sejam igualmente empoderados e empoderadas na e pela educação.*

— Quadro de Ação Educação 2030<sup>17</sup>

O progresso da igualdade de género na educação implica ter em conta as diferentes necessidades das raparigas, dos rapazes, das mulheres e dos homens, e garantir que permanecem matriculados e matriculadas, que participam e que concluem o seu processo educativo e/ou de aprendizagem ao longo da vida. Isso implica mudar os padrões culturais, as políticas e as práticas que discriminam determinados grupos de alunos e alunas e desenvolver sistemas educativos que atendam às diferentes necessidades e capacidades de todas e todos os aprendentes, empoderando essas pessoas de forma igualitária na e através da educação. Os sistemas educativos podem desempenhar um papel fundamental na melhoria da igualdade de género ao promover normas, crenças e atitudes positivas e evitar a reprodução ou o reforço das desigualdades sociais.

A educação sensível às questões de género responde a obstáculos ligados ao género, respeita as diferenças de género, permite que as estruturas, os sistemas e as metodologias sejam sensíveis às questões de género, garante que a paridade de género seja uma estratégia mais ampla para promover a igualdade de género e procura colmatar lacunas e erradicar a discriminação baseada no género. Respeita e reconhece as diferenças com base no género e em outras variáveis que fazem parte da identidade do ou da aprendente, tais como a idade, a etnia, o idioma, a deficiência, as deslocações forçadas, a sexualidade e o estatuto económico.

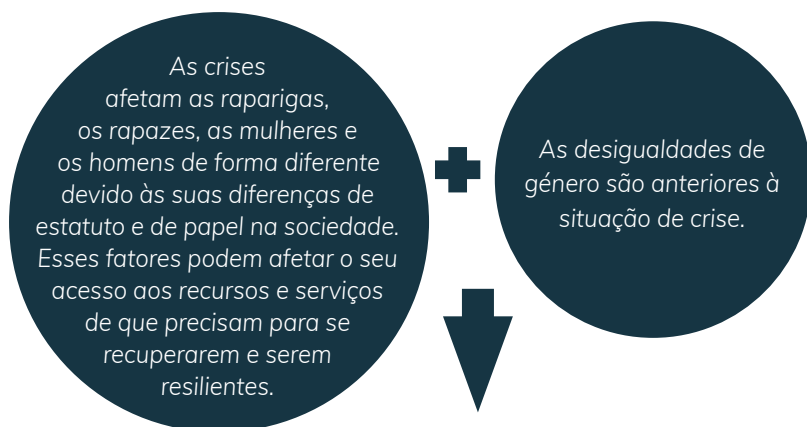
## **Género e educação em situações de emergência**

A dimensão de Género é uma componente essencial da Educação em Situações de Emergência. As várias maneiras pelas quais as raparigas e os rapazes são afetados por conflitos e crises podem ter um impacto na acessibilidade, na segurança e na qualidade da educação. As necessidades educativas alteram-se e emergem diferentes obstáculos. A integração de considerações de género na educação em situações de emergência ajuda a garantir que a resposta humanitária seja justa e proteja o direito fundamental à educação. Também pode oferecer oportunidades para promover a igualdade de género como parte de um processo de recuperação sustentável.

Do ponto de vista da justiça social, a educação pode servir como uma ferramenta essencial para dotar todos os grupos sociais com as aptidões e competências necessárias, a fim de contribuir de forma produtiva para a recuperação de um país através da participação económica e da participação cívica.<sup>18</sup> Desta forma, importa ter em conta as necessidades, capacidades e prioridades de aprendizagem das raparigas, dos rapazes, das mulheres e dos homens, assim como as diferentes formas pelas quais experienciam o conflito.

Uma análise global indica que é menos provável que aconteça um conflito em contextos onde há paridade de género em termos de média de escolaridade.<sup>19</sup> Garantir que as oportunidades de educação estejam disponíveis de forma equitativa, sejam de boa qualidade e atendam às questões de género e de conflito, irá garantir que as perspetivas para promover a recuperação sustentável e a igualdade de género, como objetivos que se reforçam mutuamente, são as melhores possíveis.

## Fundamentos para integrar a igualdade de gênero na ação humanitária<sup>20</sup>



*A integração das considerações de gênero em toda a ação humanitária assegura respostas mais inclusivas, eficazes, eficientes e empoderadoras.*

### Fatores transversais que afetam a participação na educação

O foco deste Manual refere-se às estratégias e respostas enquadradas pelos Requisitos Mínimos da INEE para abordar especificamente a natureza de gênero dos obstáculos à educação em situações de emergência. Por essa razão, o Manual não faz referência extensamente a outros problemas que podem afetar a experiência de educação das alunas e dos alunos em situações de crise e de conflito, como o estado de incapacidade, a sexualidade, a etnia ou os rendimentos. No entanto, é fundamental reconhecer que o gênero se sobrepõe e interage com outros fatores e características da vida de cada pessoa para determinar até que ponto esta pode participar na educação e progredir por este meio. Por exemplo, é muito mais provável que uma adolescente com deficiência que vive em contextos humanitários e de conflito seja excluída de oportunidades educativas do que uma outra adolescente sem deficiência.<sup>21</sup> O diagrama do Quadro de Marginalização Educativa apresentado no anexo 4, elaborado pelo Girls' Education Challenge, apresenta um quadro concetual para refletir sobre as características e os contextos que se cruzam para criar obstáculos à educação e empurrar as pessoas para as margens dos sistemas educativos, muitas vezes a ponto de as excluir completamente.

## Princípios-chave para o planeamento da igualdade de género no contexto de educação em situações de emergência

Em contextos de crise, existem inúmeros obstáculos e desafios adicionais para tornar a igualdade de género na educação uma realidade. Existem alguns princípios fundamentais que podem ajudar a moldar uma abordagem bem sucedida para trabalhar com vista à igualdade de acesso e de participação total em educação de boa qualidade. Todos estes princípios estão ligados aos cinco domínios dos Requisitos Mínimos da INEE.

### Os cinco domínios dos Requisitos Mínimos da INEE



### Visão geral dos princípios-chave para o planeamento da igualdade de género

1. Género é uma questão que diz respeito a todas as pessoas.
2. A dinâmica de género afeta a educação.
3. A educação sensível às questões de género assegura a proteção.
4. As situações de crise criam oportunidades para uma mudança transformadora.
5. A promoção da igualdade de género contribui para uma recuperação pacífica e sustentável.
6. Os dados devem ser desagregados por sexo.
7. Aprendentes do sexo masculino e feminino devem estar envolvidos no trabalho de promoção da igualdade de género.
8. Os membros da comunidade do sexo masculino e feminino devem estar envolvidos no trabalho de promoção da igualdade de género.
9. O género é uma questão transversal a todos os setores.
10. Todas as pessoas devem defender a igualdade de género na educação.

## **Princípio 1: Género é uma questão que diz respeito a todas as pessoas.**

### **Argumentos comuns que é necessário desconstruir:**

- “O nosso programa destina-se apenas às raparigas, por isso não precisamos de pensar nas questões de género.”
- “A nossa meta é abranger 50% raparigas e 50% rapazes, isso não é o suficiente para lidar com questões de género?”
- “Especialistas em género falam apenas sobre as mulheres e as raparigas - e quanto aos homens e aos rapazes? Eles são igualmente desfavorecidos e desta forma estão a ser discriminados.”

Muitas vezes, pensa-se que o género se relaciona apenas com as raparigas e as mulheres, quando na verdade é sobre as raparigas, os rapazes, as mulheres e os homens.

O género pode afetar o acesso das pessoas aos recursos e aos benefícios que obtêm desses recursos, os papéis sociais que desempenham, as coisas de que gostam e muitas outras áreas da sua vida. O género também pode afetar aquelas e aqueles que são deixados para trás. Em muitos países, as raparigas são desproporcionalmente excluídas e desfavorecidas na educação; em outros, os rapazes têm um desempenho abaixo do esperado e abandonam a escola em taxas mais altas do que as raparigas.<sup>23</sup> Os conflitos e as situações de crise podem exacerbar as questões que já limitam as oportunidades educativas para ambos os géneros.

## **Princípio 2: A dinâmica de género afeta a educação.**

### **Argumentos comuns que é necessário desconstruir:**

- “Não precisamos de pensar sobre género, as diferenças entre os rapazes e as raparigas são óbvias”.
- “Não temos tempo. É demasiado difícil ter em conta as necessidades das e dos diferentes alunos numa emergência. Já temos tanto que fazer”.
- “Todas as pessoas são vulneráveis ou marginalizadas numa emergência, por isso como explicar que as raparigas podem ser mais vulneráveis ou marginalizadas?”
- “Damos o mesmo a todas as alunas e alunos da escola, é justo”.

As barreiras à participação na educação e à obtenção de bons resultados de aprendizagem serão, muitas vezes, diferentes para os alunos e alunas. É provável que raparigas e rapazes enfrentem diversos riscos e desafios, tenham experiências diferentes de acesso à educação, à participação em atividades de aprendizagem e em salas de aula, à progressão nos níveis do sistema e à obtenção dos melhores resultados possíveis. Por exemplo, as alunas poderão enfrentar estereótipos negativos de género em livros didáticos e nunca ver uma professora na sala de aula e isto pode ter um impacto negativo na sua aprendizagem.

A análise de género ajuda a identificar as diferentes barreiras que os alunos e alunas enfrentam ao longo da educação, bem como o modo como os fatores de interseção afetam a sua participação e determinam as suas necessidades (ver Quadro de Marginalização Educativa acima). A integração da perspectiva de género torna a programação mais eficaz quando toma em consideração os desafios enfrentados por raparigas, rapazes, mulheres e homens na conceção, implementação e avaliação do programa.

### **Princípio 3: A educação sensível às questões de género assegura a proteção.**

#### **Argumentos comuns que é necessário desconstruir:**

- “Trata-se de uma emergência. Estamos concentradas e concentrados em salvar vidas. A educação sensível às questões de género é um luxo para considerar mais tarde.”
- “As escolas protegem sempre as alunas e alunos, a violência de género não é um problema para o setor de educação lidar”.

Enquanto a educação está, cada vez mais, a ser incluída na primeira fase da resposta humanitária, a abordagem da igualdade de género na educação é, muitas vezes, posta de lado até a situação se estabilizar. As e os profissionais de EeE podem sentir que não estão equipados ou mandatados para integrar questões de género no seu trabalho imediato. No entanto, ignorar o impacto do género na prestação de serviços de educação e as diferentes necessidades e capacidades de raparigas, rapazes, mulheres e homens, pode ter consequências para a sua sobrevivência e proteção, bem como para a sua capacidade de reconstruir as suas vidas a longo prazo.

Em situações de emergência, uma educação de qualidade pode salvar vidas ao oferecer proteção física contra os riscos que surgem em ambientes de crise, tais como a exploração sexual ou económica ou o recrutamento forçado para as forças armadas e o crime organizado. As intervenções de educação proporcionam igualmente às alunas e alunos conhecimentos e competências que podem salvar vidas, de modo a permitir-lhes proteger-se de riscos como minas terrestres, cólera ou terremotos.

A rotina, criada nas atividades diárias de aprendizagem, constitui um fator crucial e de estabilidade para o desenvolvimento dos rapazes e das raparigas. As crianças que frequentam a escola têm mais probabilidades de ter filhos mais tarde e menos probabilidades de aderir voluntariamente a grupos militares ou armados, em particular se são apoiadas na escola e adquiram competências para tomar decisões informadas. Quando a escola é vista como uma contribuição valiosa para a vida das raparigas, as famílias têm menos probabilidades de as casarem cedo. No entanto, as escolas não podem ser automaticamente consideradas como espaços seguros, particularmente durante conflitos e crises, porque podem ser usadas ou visadas para fins militares, ou destruídas. Quando existem grupos armados que se opõem à educação feminina, as raparigas e as mulheres podem também ser alvo exclusivo, devido ao seu sexo. Além de se proteger as escolas contra ataques e uso indevido, devem ser tomadas medidas de prevenção de violência escolar baseada no género, e estabelecer uma educação sensível às questões de género e criar salas de aula seguras.

#### **Princípio 4: As situações de crise criam oportunidades para uma mudança transformadora.**

##### **Argumentos comuns que é necessário desconstruir:**

- “O género é uma questão sensível. Aprofundar demasiado essas questões não é adequado e gera uma perceção negativa das intervenções educativas localmente”.
- “A comunidade de profissionais de ação humanitária deve ser neutra e apenas proporcionar assistência que pode salvar vidas. Não devemos procurar mudar a dinâmica social. Isso poderá colocar em risco a nossa reputação ou até mesmo as nossas operações”.

A educação desempenha um papel na formulação da compreensão dos rapazes e raparigas sobre os papéis e responsabilidades de género e o seu lugar no mundo. A rutura criada por crises e conflitos violentos cria, muitas vezes, mudanças nos papéis e relações de género. Por exemplo, as mulheres podem ter maiores probabilidades de assumir papéis não tradicionais, como chefes de família ou líderes comunitárias, quando há menos homens a ocupar esses papéis, devido à atividade militar ou à migração relacionada com a crise.<sup>25</sup> Essas novas dinâmicas podem apresentar oportunidades para mudar os sistemas de educação e estabelecer novos precedentes para a justiça, equidade e empoderamento. As escolas e demais contextos educativos podem ser cruciais no aproveitamento dessa mudança transformadora. .

A conceção de programas numa perspectiva transformadora vai para além da satisfação das necessidades imediatas das raparigas, rapazes, mulheres e homens ao abordar as causas profundas da desigualdade. Uma abordagem transformadora de resiliência que identifique pontos fortes, oportunidades e recursos (ou “ativos”) entre grupos vulneráveis, pode apoiar um movimento dirigido à igualdade de género. Esse tipo de abordagem pode levar, em última instância, a melhores resultados de aprendizagem para todas e todos, assegurando que a resposta de emergência promova mudanças positivas individuais, de grupo e institucionais.<sup>26</sup>

### Recurso:

*Transformative Resilience Guide: Gender, Violence and Education* (2013) do Banco Mundial oferece orientação a profissionais da organização, avaliação e investigação que trabalham com políticas e programas de educação, no contexto da violência relacionada com o género. Inclui conselhos práticos para pensar sobre questões-chave e orientação sobre as maneiras como as escolas, comunidades e sistemas de educação podem proteger e mitigar a violência. Fornece igualmente um quadro de referência para responder às necessidades de proteção de crianças e jovens em risco, juntamente com processos de apoio, para melhorar os resultados da educação.



## **Princípio 5: A promoção da igualdade de género contribui para uma recuperação pacífica e sustentável.**

### **Argumentos comuns que é necessário desconstruir:**

- “A estabilidade e a paz serão o resultado da abordagem de questões económicas e de segurança. A igualdade de género e os direitos das mulheres são secundários a essa questão”.
- “A mudança de atitudes e comportamentos relacionados com o género está fora do âmbito da resposta de emergência e de intervenções de recuperação”.
- “Todas e todos nós precisamos de proteção”.

Uma construção eficaz da paz envolve a abordagem das desigualdades subjacentes que alimentam o conflito, incluindo a discriminação de género. Garantir que os direitos, necessidades e preocupações de todos os grupos são reflectidos na resposta e na recuperação é essencial para assegurar que ninguém - raparigas, rapazes, mulheres ou homens - seja deixado para trás.

Uma educação de boa qualidade, equitativa e inclusiva de alunos de ambos os sexos é uma componente essencial da construção da paz. A educação molda as normas e identidades culturais e pode apresentar oportunidades para a mudança transformadora de género, que é um pré-requisito para a paz. As professoras e professores e os currículos desempenham papéis importantes na promoção da igualdade e permitem que raparigas e rapazes contribuam para a construção da paz. Por exemplo, usar a educação para promover masculinidades positivas para rapazes que correm o risco de continuar os ciclos de violência após um conflito, pode ser fundamental para o estabelecimento de uma paz duradoura.<sup>27</sup>

## **Princípio 6: Os dados devem ser desagregados por sexo.**

### **Argumentos comuns que é necessário desconstruir:**

- “Nem sequer temos dados estatísticos completos, desagregar por sexo e idade é muito complicado”.
- “Mesmo que soubéssemos que havia menos raparigas ou rapazes a vir para a escola, não poderíamos fazer nada sobre isso, então porquê preocupar-nos?”

Dados desagregados são informações estatísticas que são separadas nos seus componentes. Por exemplo, os dados de assiduidade podem ser separados por fatores como o sexo, faixa etária e área geográfica.

A desagregação de dados é de vital importância e deve ser um componente não negociável de qualquer avaliação, monitorização ou avaliação realizada como parte da preparação, resposta e recuperação de emergência. As falhas de informação relacionadas com o sexo e a idade, incluindo dados imprecisos ou em falta, podem dificultar a tomada de decisões e tornar os programas ineficazes ou mesmo prejudiciais para as populações afetadas. A não desagregação de dados torna difícil obter uma imagem exata das questões de género num contexto específico, identificar tendências e fazer investimentos informados nos subsectores corretos. Além dos dados usados para diagnóstico de necessidades no setor de educação, os Sistemas de Informação para Gestão da Educação (SIGE) devem igualmente ser concebidos para reunir dados desagregados.

### **Princípio 7: Aprendentes do sexo masculino e feminino devem estar envolvidos no trabalho de promoção da igualdade de género.**

#### **Argumentos comuns que é necessário desconstruir:**

- “Não temos tempo para perguntar a todas as alunas e alunos o que querem, simplesmente não é prático”.
- “O género é um conceito demasiado complexo para as crianças entenderem”.
- “As professoras e professores sabem tudo sobre os seus alunos e alunas, basta perguntar-lhes”.

A participação ativa de crianças e jovens de ambos os sexos é essencial para assegurar que as questões de género sejam identificadas e abordadas no setor de educação. Ao ouvir os seus pontos de vista, a comunidade de profissionais de intervenção humanitária tem maior capacidade de planear e apresentar a resposta de emergência, de forma a satisfazer as suas necessidades e responder às populações afetadas. Por exemplo, quando as adolescentes Rohingya, nos campos no Bangladesh, foram consultadas sobre os obstáculos que tinham de enfrentar para terem acesso à educação e aos outros serviços, elas conseguiram explicar claramente os desafios com os quais se

confrontavam. Recomendaram opções mais flexíveis para terem acesso à educação, informações favoráveis às raparigas sobre a saúde sexual e reprodutiva e opondo-se à discriminação de género.<sup>28</sup> Envolver rapazes e raparigas é importante para mudar a mentalidade a fim de reconhecer que a igualdade de género beneficia todos e todas, e que podem ter um papel em desafiar ideias prejudiciais e discriminatórias sobre masculinidade e feminilidade.

### **Princípio 8: Homens e Mulheres devem estar envolvidos no trabalho de promoção da igualdade de género.**

#### **Argumentos comuns que é necessário desconstruir:**

- “Não precisamos de sensibilizar a comunidade. Se disponibilizarmos oportunidades educativas, os pais enviarão os seus filhos e filhas.”
- “Não temos tempo para consultar pessoas sobre as necessidades da educação, isso não é prático.”

Envolver homens e mulheres, em especial pais, é fundamental na elaboração de programas de educação. Os adultos, geralmente, desejam o melhor para os seus filhos e filhas. Famílias, pais e comunidades mantêm frequentemente muitas tradições, práticas religiosas, estruturas políticas, atividades económicas, associações e redes que existiam antes do início de uma emergência, o que pode facilitar ou impedir o acesso à educação e a capacidade das tutoras e tutores de apoiar a educação das crianças a seu cuidado.

A participação dos pais e das pessoas da comunidade na análise, na planificação, na conceção, na implementação, na monitorização e na avaliação da educação pode ajudar a eliminar os obstáculos, a quebrar as normas negativas de género para crianças e pessoas adultas, e a oferecer programas de educação mais equitativos de género. O envolvimento dos homens e das mulheres pode ajudar a obter a aprovação da educação pela comunidade e a defender os direitos à educação, especialmente para as raparigas. Pode também ter um impacto positivo nos resultados da aprendizagem.<sup>29</sup> A contribuição tanto de homens como de mulheres é importante para captar as suas diferentes perspetivas, ideias, capacidades e necessidades. Os homens, incluindo os líderes comunitários e religiosos, podem usar as suas posições de poder e de privilégio para promover a igualdade de género e as oportunidades educativas para todas as crianças.

## **Princípio 9: O género é uma questão transversal a todos os setores.**

### **Argumentos comuns que é necessário desconstruir:**

- “As questões de género devem ser respondidas pelos setores de proteção e de saúde.”
- “Somos especialistas em educação, não podemos fazer nada sobre as instalações sanitárias. Já temos muito com que nos preocupar.”

Todos os setores têm um papel importante a desempenhar no apoio à educação sensível às questões de género. Os programas de proteção, de saúde (incluindo saúde sexual e reprodutiva), de nutrição, de abrigo de emergência, de recuperação precoce pós-crise e de água, saneamento e higiene (ASH), todos fornecem serviços essenciais que contribuem direta e indiretamente para um ambiente de aprendizagem inclusiva. Por exemplo, disponibilizar educação em saúde sexual e reprodutiva como parte do currículo de competências para a vida pode dar aos rapazes e às raparigas instrumentos para que sejam capazes de fazer escolhas informadas e de reduzir os riscos para a sua saúde, criando ambientes mais abertos, inclusivos e seguros. O trabalho intersectorial e a coordenação na resposta à educação em situações de emergência não só asseguram intervenções holísticas eficazes, como também permitem um uso mais eficiente dos recursos quando estes são reunidos em todos os setores para enfrentar desafios comuns.

## **Princípio 10: Todas as pessoas devem defender a igualdade de género na educação.**

### **Argumentos comuns que é necessário desconstruir:**

- “Abordar a igualdade de género faz parte do trabalho das e dos especialistas em género.”
- “Questões de género são muito sensíveis aqui, eu não posso mudar a cultura.”
- “A igualdade de género é uma ideia de fora – não se aplica a nós.”

É da responsabilidade das e dos profissionais de educação e das decisoras e decisores políticos assegurar que a educação responde de forma igual às necessidades de todas as raparigas, todos os rapazes, todas as mulheres e todos os homens, que os seus direitos sejam protegidos e que as pessoas mais afetadas por uma crise recebam o apoio e a proteção que necessitam.

Este trabalho tem os seus desafios. As crenças, costumes e práticas locais que se opõem à igualdade de género existirão, sistemas sensíveis às questões de género podem não estar em vigor e a resistência à mudança pode ser forte. É importante reconhecer que as desigualdades de género são políticas por natureza, visto que elas se relacionam com as dinâmicas de poder e com as estruturas subjacentes da sociedade, e são, portanto, difíceis de mudar. No entanto, trabalhar com outras pessoas defensoras da igualdade de género pode estimular esforços para abordar essa tarefa de grande escala. As organizações e pessoas defensoras das mulheres locais, por exemplo, podem ajudar a promover a igualdade de género na programação da educação ao basear as mensagens principais no contexto local. Conversar com colegas, aprendentes e aquelas e aqueles que trabalham nos outros setores pode fornecer dicas, informações e histórias das suas experiências. Medidas aparentemente simples, como encorajar as mães e os pais a matricular filhas e filhos, assegurar que tanto as mulheres quanto os homens ocupam cargos de ensino e de direção, incitar aprendentes do sexo masculino e feminino a interagir ou trabalhar com as professoras e professores para garantir que eles tratem os alunos e as alunas com justiça e igualdade, podem ser passos importantes em direção à igualdade de género.

Nem todas as estratégias sugeridas neste Manual serão relevantes ou possíveis em todas as situações, mas muitas delas o serão. Esta publicação visa destacar formas pelas quais uma ótica de género pode ser aplicada a qualquer área da educação e oferece exemplos de abordagens eficazes, experimentadas e testadas por educadores e educadoras em diversos contextos.

# 1. Estratégias para a promoção da igualdade de género na participação comunitária, coordenação e análise

## 1.1 Participação Comunitária

**Requisitos Mínimos da INEE - Requisitos Básicos: Participação Comunitária**  
**Requisito 1: Participação**

### O que é a participação?

A participação refere-se ao envolvimento e à influência das pessoas nos processos, nas decisões e nas atividades. A participação é um direito de todas e todos e é a base para qualquer trabalho com a comunidade e programas de desenvolvimento.<sup>30</sup>

- **O grau de participação varia consoante a capacidade de envolvimento.** Desde cedo, todos os grupos incluindo adultas e adultos, crianças, jovens, pessoas com deficiências e membros de grupos vulneráveis têm direito à participação sob diferentes formas. Não deve ser negada a participação a nenhum grupo de pessoas só por ser difícil chegar até ele ou por ser um grupo de difícil abordagem.
- **A participação é voluntária.** As pessoas são convidadas e encorajadas a participar, sem serem coagidas ou manipuladas.
- **A participação inclui diversas atividades e abordagens.** Papéis passivos incluem, entre outros, o uso de serviços, recursos materiais, a aceitação de decisões tomadas por terceiros e o fato de ser sujeito a uma consulta mínima. Exemplos de uma participação ativa incluem uma contribuição em termos de tempo e um envolvimento direto na tomada de decisão, na planificação e na implementação das atividades educativas.

## Porque é que a participação é importante?

A participação de todas as pessoas, afetadas pela crise, na conceção, implementação, monitorização e avaliação de programas de educação ajuda a tornar esses programas mais transparentes perante as comunidades que ela se destina a servir.<sup>31</sup> O diálogo direto com as raparigas, os rapazes, as mulheres e os homens, e a sua liderança ajudam a garantir que as necessidades e os direitos de todos os grupos nas comunidades afetadas são respondidas.

A participação permite que pessoas e comunidades ajam em seu próprio nome, fortalecendo a auto-suficiência e tornando as intervenções mais sustentáveis. Ela também permite à comunidade de profissionais de ação humanitária, por um lado, uma compreensão mais holística do contexto, nomeadamente das crenças e práticas culturais ou dos riscos particulares de violência baseada no género, e por outro, a capacidade de elaborar programas em conformidade.

A inclusão de mulheres e raparigas na avaliação, elaboração e execução dos programas de educação permite uma compreensão mais profunda dos obstáculos que impedem as raparigas de assistir e participar, bem como das maneiras pelas quais os espaços de aprendizagem podem ser mais sensíveis às questões de género.

### **Estudo de caso 1.1**

#### **As adolescentes em emergência exprimem-se: Bacia do Lago Chade, Sudão do Sul e Bangladesh<sup>32</sup>**

*As adolescentes em emergência* é um projeto de investigação da Plan Internacional focado nas vozes e experiências de raparigas em três das regiões mais conturbadas e instáveis do mundo: o Sudão do Sul, a Bacia do Lago Chade e os campos de pessoas refugiadas rohingyas no Bangladesh. Uma preocupação fundamental para as raparigas era a falta de acesso a uma educação de qualidade. O medo, a falta ou a distância de escolas ou centros de formação, assim como o fato de terem perdido já tanta educação, pela qual lutam para alcançar, é o que as mantém em casa. A pobreza familiar é também um fator. Um grupo de pessoas disse às investigadoras e investigadores: *“Uma menina foi aconselhada por amigas e amigos a ter relacionamentos com homens para obter dinheiro para pagar taxas de matrículas.”* Em muitos casos, as dificuldades das raparigas para terem acesso à educação são anteriores à crise. As taxas

de escolarização caem dramaticamente aos 15 anos, coincidindo com um aumento nas taxas de casamento e de gravidez precoce.

No Sudão do Sul, devido às tarefas domésticas, muitas adolescentes não fazem os trabalhos escolares: *“O que mais me preocupa é que não tenho tempo suficiente para fazer revisões porque tenho muito trabalho a fazer em casa e que posso acabar por chumbar nos meus exames”* (Menina, 17, Sudão do Sul).

Na Bacia do Lago Chade, 25% das adolescentes, que não frequentam a escola, culpam as responsabilidades domésticas de as manter fora da educação, e outras 21% dizem que não a conseguem pagar. As raparigas pediram aos investigadores e investigadoras: *“Diga aos nossos pais que a escola é importante”* (Menina, 13, Bacia do Lago Chade).

Raparigas adolescentes da comunidade Rohingya em Bangladesh nem sempre têm a oportunidade de frequentar a escola, embora estejam interessadas em fazê-lo. *“As pessoas da nossa área costumam dizer que as raparigas não precisam de educação. Aham que raparigas devem ficar em casa”* (Rohingya girl, 13, Bangladesh).

## Quem deve participar?

As equipas de emergência dependem frequentemente de líderes comunitários do sexo masculino quando recolhem informações, por causa de restrições de tempo, questões de segurança e restrições culturais ao movimento e às vozes das mulheres, entre outras razões. Mas todas as pessoas impactadas por uma intervenção educativa terão direito a participar no planeamento e na implementação de atividades: raparigas, rapazes, mulheres e homens, incluindo pessoas com deficiências e pessoas de diferentes origens económicas, diferentes etnias assim como as comunidades de acolhimento e refugiados.

Também é vital envolver crianças e jovens que tenham acesso ou não à educação. Discutir com eles e elas os motivos, relacionados com o género, que os leva a ser incluídos ou excluídos da educação, explorar as razões pelas quais podem não participar, aprender ou progredir da melhor forma possível, pode esclarecer o tipo de apoio que precisam. O cartão “Ficar de Fora”, é um exemplo de atividade (Anexo 3) que pode ser usado com os alunos e alunas, para identificar os rapazes e raparigas que não podem frequentar a escola e o motivo.



## **Estudo de caso 1.2**

### **Envolver as Comunidades na Educação: Paquistão<sup>33</sup>**

Projeto Right to Play [RTP]: O Paquistão usa uma abordagem de aprendizagem experimental, baseada no jogo, para educar crianças e jovens. Forma pessoas da comunidade local para se tornarem formadores e formadoras e aborda os desafios enfrentados pelas raparigas no acesso à educação, comprometendo de forma ativa as comunidades no diálogo sobre a importância da educação das raparigas. Convidaram as mães para vir às escolas e organizaram grupos para criar consciência dos desafios encontrados pelas raparigas e como podem fazer-lhes face. Os pais homens também foram envolvidos e, por sua vez, mobilizaram outros pais, criando assim um efeito positivo de propaganda. Como resultado, a frequência das raparigas aumentou nas escolas e acampamentos organizados pelo projeto RTP, assim como os pais se envolveram mais na promoção da educação de raparigas. Mais de 50% das 170.000 crianças e jovens afetados pelo RTP no Paquistão, são raparigas.

### **Em que consiste a participação?**

Os convites à participação devem explicar claramente o que é solicitado e por que razão determinados grupos (como mães jovens ou ex-combatentes adolescentes) estão a ser solicitados. Deve ficar claro para as comunidades e pessoas individuais como é que as informações vão ser usadas juntamente com o acompanhamento nas ações a empreender. Os e as participantes têm de compreender que não é obrigatório participar em atividades, que são capazes de fornecer informações de forma livre e confidencial e ter também consciência dos riscos ou inconvenientes associados à sua participação.

As consultas comunitárias devem ser conduzidas de forma a não pôr em causa a segurança das e dos participantes - como por exemplo, a violência física da parte de um parceiro íntimo ou parente do sexo masculino, como retaliação à discussão sobre assuntos considerados tabu, como a violência baseada no género (VBG). Mais importante ainda, o princípio “não causar dano” contemplado na Carta Humanitária deve ser o mais importante para que qualquer atividade que coloque em risco as crianças ou seus pais e comunidades seja cuidadosamente avaliada antes que possa ser implementada (veja o quadro abaixo para mais informações sobre “não causar dano”).

Discriminar positivamente o trabalho com grupos marginalizados é importante. Grupos marginalizados podem incluir raparigas adolescentes, raparigas e rapazes desacompanhados, pessoas de minorias étnicas e religiosas, e mulheres e raparigas sobreviventes de violação ou exploração sexual, entre outras (consultar as *Diretrizes do IASC para Integração de Intervenções de Violência Baseadas no Género em Ação Humanitária* para abranger grupos de pessoas potencialmente mais vulneráveis e excluídas). Grupos comunitários locais, como organizações de mulheres e homens, mulheres e homens mais velhos, mulheres e homens respeitados da comunidade, líderes religiosos e organizações, grupos de jovens e organizações de pessoas com deficiência podem ajudar a alcançar pessoas marginalizadas da comunidade.

## **Não Causar Dano**

O princípio de “não causar dano” orienta o trabalho das organizações em cenários de conflito e orienta as agências humanitárias para garantir que a sua resposta não comprometa ainda mais as pessoas ou prejudique as próprias capacidades das comunidades para a construção da paz e reconstrução. “Não Causar Dano” é a base para o princípio 1 de Proteção do Projeto Esfera, nomeadamente: Evitar a exposição das pessoas a danos adicionais como consequência de suas ações, contemplado nos Requisitos Mínimos para a resposta humanitária, baseados na Carta Humanitária. É ainda essencial para a educação sensível às questões de conflito.

As janelas de oportunidade para a participação incluem diagnósticos de necessidades sensíveis às questões de género<sup>34</sup> e envolvimento com grupos e redes locais, incluindo grupos de jovens, associações de pais e professores e professoras (APP) e comité de gestão escolar (SMC, siga em inglês). Esses grupos podem ajudar a identificar barreiras e soluções para a participação na educação, estabelecer atividades de educação não formal e conduzir campanhas de educação que promovam a educação de raparigas com as comunidades afetadas. Também é importante garantir que as formações e as reuniões sejam acessíveis tanto para os participantes masculinos como femininos, agendando-as em horários apropriados, oferecendo cuidados infantis no local, transporte seguro e gratuito e usando técnicas de facilitação sensíveis às questões de género que garantam que todas as pessoas têm a oportunidade de participar.

A participação também pode funcionar ativamente envolvendo as pessoas da comunidade na elaboração e entrega de programas de forma voluntária ou empregada. Por exemplo, o Right To Play encorajou ativamente os pais a visitar as escolas para discutir as barreiras à educação enfrentadas pelas raparigas (ver Estudo de Caso 1.2). A World University Service Canada empregou pessoas mobilizadoras comunitárias no Quênia para ampliar o apoio à educação de raparigas entre as comunidades de pessoas refugiadas e deslocadas internamente (ver Estudo de Caso 1.3). No Sudão do Sul, o African Educational Trust e o Ministério da Educação recrutaram mães de alunos e alunas para apoiar raparigas na escola e agir como ativistas.

O *Guia do Cluster de Educação para o Diagnóstico de Necessidades em Educação em Situações de Emergências* disponibiliza orientações sobre considerações éticas em casos de investigação que envolva crianças.

### **Estudo de caso 1.3**

#### **Mobilização da comunidade para a educação de raparigas em comunidades de pessoas refugiadas: Quênia**

Uma pesquisa de 2013 de famílias em comunidades de refugiados e refugiadas e de acolhimento no norte do Quênia descobriu que apenas 1,7% achava que a educação tinha o potencial de ajudar as raparigas a melhorar as suas vidas. O *Projeto Equidade Quênia na Educação (KEEP)* da World University Service Canada's desafia tais crenças negativas através do envolvimento da comunidade,

estabelecendo uma rede de 52 mobilizadores e mobilizadoras comunitários, a maioria dos elementos deste grupo são anteriores beneficiários do KEEP. São funcionárias e funcionários assalariados em tempo integral que preenchem as lacunas entre a escola, o lar e a comunidade conversando com as famílias sobre o apoio à educação de suas filhas. Estas pessoas são formadas para trabalhar com líderes religiosos e políticos locais e incenti-



*Mobilizadores e mobilizadoras comunitários KEEP no campo de pessoas refugiadas de Dadaab. (Crédito da foto: Lorenzo Moscia)*

vá-los a defender a educação de raparigas. O KEEP também trabalha com jovens mulheres refugiadas que se reinstalaram no Canadá para procurar educação superior. Ao retornar aos acampamentos para partilhar as suas histórias e jornadas educativas, tornam-se modelos para as raparigas e ajudam a convencer os pais de que a educação pode mudar a vida das jovens mulheres. A meio do projeto, já havia um aumento de 13% nos pais que acreditavam no poder transformador da educação para as raparigas.

## 1.2 Coordenação

### **Requisitos Mínimos da INEE - Requisitos Básicos: Coordenação**

#### **Requisito 1: Coordenação**

#### **Porque é importante a coordenação?**

A coordenação é essencial para uma efetiva educação em situação de crise. Abordar as dimensões de género da educação em situações de emergência requer planeamento conjunto, troca de informações e colaboração em desenho, resposta e prestação de serviços com várias comunidades de profissionais intervenientes (ver tabela sobre exemplos de colaboração intersectorial no setor de educação no final desta seção).

#### **Quais são os mecanismos de coordenação existentes?**

As autoridades governamentais do setor de educação são responsáveis pelo cumprimento do direito à educação e devem, idealmente, assumir um papel de liderança na resposta educativa, incluindo agregar e liderar mecanismos de coordenação com outras partes interessadas da educação. Quando as autoridades educativas não têm capacidade ou legitimidade, a liderança pode ser atribuída, por acordo, a um grupo de coordenação de educação existente, como o Grupo Local de Educação (GLE, responsável pela implementação do plano de educação) ou, se o sistema de *cluster* do IASC estiver ativo, deve ser criado um *cluster* de educação, em colaboração direta com o Ministério da Educação.

O género é uma questão transversal importante na abordagem de *cluster*. Onde opera, o *Cluster* de Educação é um mecanismo de coordenação importante para identificar e responder às necessidades educativas. Para mais informações consulte a página do *Cluster Global de Educação*.

Ao nível global, o *cluster* é co-liderado pela UNICEF e pela Save the Children. Ao nível nacional, estas entidades funcionam também como líderes conjuntos, em colaboração com o ministério da educação nacional, embora a liderança possa variar. As organizações membro do *Cluster* são entidades com experiência e um mandato para a resposta humanitária, dentro do setor de educação, tais como ONG nacionais e internacionais, organizações da sociedade civil, organismos das Nações Unidas e organismos nacionais, tais como associações de estudantes e sindicatos de professores e professoras.

A abordagem de *Cluster* não se aplica a situações de pessoas refugiadas, para as quais o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) é mandatado para trabalhar com os governos anfitriões para coordenar a resposta educativa através de grupos de coordenação setoriais. Nas chamadas “situações mistas”, onde a população que suscita preocupações humanitárias inclui pessoas deslocadas, refugiadas e outras populações afetadas na mesma localização geográfica, a intervenção é partilhada pelo *Cluster* e pelos diferentes domínios do ACNUR. Mais orientações podem ser encontradas na *Nota sobre Situações Mistas: Coordenação na Prática*, conjuntamente do ACNUR e da OCHA (Escritório das Nações Unidas para a Coordenação de Assuntos Humanitários).

## Em que consiste a coordenação sensível às questões de género?

A coordenação no setor de educação sensível às questões de género pode incluir:

- A existência de um **ponto focal para as questões de género** dentro do *Cluster* de educação ou grupo setorial. Embora todas as entidades parceiras necessitem de considerar as questões de género, a liderança é importante e pode garantir que as questões de género sejam abordadas sistematicamente, no contexto dos processos de coordenação. Este ponto focal pode ser uma pessoa representante de uma organização com um grande histórico sobre questões de género, trabalhando talvez em conjunto com um homólogo do governo do país. O(s) ponto(s) focal/focais podem decidir estabelecer um sub-grupo sobre género para dar apoio à análise de género e assegurar que as questões de género são abordadas em todas as atividades do grupo. Em emergências complexas ou de grande escala, existe sempre uma pessoa especialista de género interinstitucional destacada para apoiar a pessoa coordenadora humanitária e todos os grupos, para garantir uma melhor coordenação e integração de género. O ponto focal para as questões de género em educação deve procurar apoio desta pessoa especialista interinstitucional e de outros pontos focais, incluindo a saúde, a gestão da higiene menstrual

(GHM), ASH e proteção das crianças. Foi elaborado um vídeo útil sobre o trabalho com pontos focais de género intersectoriais, no âmbito do Gender Standby Capacity Project (GenCap).

- **A participação em grupos de trabalho ou atividades de género intersectoriais:** Num contexto de crise, no qual já foi estabelecido um grupo de trabalho ou rede intersectorial para as questões de género, a comunidade de profissionais de ação educativa deve assegurar que o setor ou o grupo é representado sistematicamente. Quando não existe uma rede para as questões de género, a comunidade de profissionais de ação educativa deve considerar abordar o problema noutras reuniões intersectoriais, e defender a ação coordenada entre setores, no que diz respeito às questões de género.
- **Um diagnóstico conjunto de necessidades** irá permitir recolher informação desagregada em sexo e idade e identificar as dinâmicas de poder local, normas, crenças e atitudes, que definem as relações e o acesso, retenção e conclusão do seu processo de aprendizagem formal. Coloca questões sensíveis às questões de género, determinadas pelas dinâmicas de género de um contexto em particular servindo de base para uma resposta humanitária sensível às questões de género.
- **As questões de género são integradas ou especificadas em planos setoriais ou de grupo:** O planeamento estratégico e programático para o setor é sensível às questões de género. A resposta humanitária pode incluir integração das questões de género em atividades educativas de âmbito geral (tal como programas de regresso à escola tanto para raparigas, como para rapazes) ou atividades específicas, nas quais o objetivo específico é direcionado à desigualdade de género (tal como as transferências monetárias para as estudantes do ensino secundário). Ver as Recomendações do IASC *Gender Equality Measures in Education* para mais orientações sobre a integração versus a ação orientada.
- **As propostas de financiamento incluem explicitamente o género:** A intenção de abordar a desigualdade de género é visível nas propostas. Em apelos humanitários coordenados é obrigatório o uso do Marcador de Género e Idade do IASC (ver abaixo). A comunidade de profissionais de ação educativa deve também considerar pedir financiamento para a coordenação de questões de género nos seus pedidos de financiamento.
- **A monitorização do desempenho e os exercícios sobre conteúdos adquiridos, focam-se especialmente nas questões de género:** Os grupos e outras equipas de coordenação irão muitas vezes levar a cabo um processo de re-

são após um ano de operação, ou quando são desativados. Estes períodos de reflexão são oportunidades vitais para que todas as entidades e pessoas parceiras considerem, em conjunto, como as dinâmicas de género foram abordadas no contexto da resposta, e refletirem sobre as práticas promissoras ou as lições aprendidas. Mesmo que não seja feito um processo de revisão completo, pode ser dado um enfoque periódico sobre as lições aprendidas, no que concerne ao género, assim como, boas práticas nas reuniões regulares de coordenação ou avaliações intercalares. Os resultados devem ser documentados e refletidos em estratégias futuras ou planos de contingência.

## **Marcador de Género e Idade do IASC (MGI)**

O MGI é uma ferramenta que utiliza uma escala de 0-4 para avaliar se um projeto humanitário irá garantir que as raparigas, rapazes, mulheres e homens beneficiarão do programa de forma igual, ou se o programa promove a igualdade de género de uma outra forma. Proporciona uma avaliação automática e objetiva de um conjunto de medidas que incluem informação, orientação, proteção, coordenação e transparência. O MGI também ajuda os doadores e doadoras a identificar e financiar programas sensíveis às questões de género. O MGI é obrigatório para todos os projetos incluídos em apelos humanitários coordenados e mecanismos de financiamento supervisionados pela Equipa Humanitária Nacional. A coordenação do setor (ou grupos/equipas) apoiam as parceiras e os parceiros e garantem que estes recebem orientação para elaborar e monitorizar programas sensíveis às questões de género, concluir o processo MGI e elaborar e compreender os Resultados MGI.

O MGI apoia as e os profissionais, coordenadores e coordenadoras, pessoas líderes humanitárias e financiadoras, em todas as fases do programa, a adotar uma abordagem de integração de género e acompanhar todas as pessoas numa base de igualdade, ou quando usa ações específicas para atender à discriminação e barreiras, no que concerne a questão de género. O instrumento MGI tem uma pontuação maior quando o projeto é capaz de demonstrar que as necessidades relacionadas com o género e idade, as funções e dinâmicas são tidas em conta, as atividades são ajustadas de acordo com o projeto, e os grupos afetados beneficiam de forma justa e influenciam o projeto equitativamente.

Podem ser consultadas mais informações sobre o Marcador em: <https://iascgenderwithagemarker.com/>

## Exemplos de colaboração intersetorial no setor de educação:

---

### TRABALHO CONJUNTO ENTRE SETORES

---

#### Proteção

Trabalhe com parcerias na área da proteção ou VBG, grupos de trabalho, ou sub-grupos no contexto das intervenções sensíveis às questões de género para raparigas e rapazes desprotegidos, perdidos ou separados, e orfãos, e identifique e monitorize as questões de proteção na escola e ao seu redor.

Estabeleça relatórios e mecanismos de recurso seguros, confidenciais e sensíveis às questões de género, para questões de proteção, incluindo a violência, a exploração e o abuso. Assegure-se que os alunos e alunas estão cientes dos mesmos e faça com que eles se envolvam em ações de sensibilização.

Proporcione formação a professores e professoras e outras partes interessadas na área da educação, sobre proteção e defesa das crianças, com um foco nos riscos relacionados com as questões de género.

Estabeleça percursos seguros para as raparigas e rapazes irem para a escola. Por exemplo, crie "grupos de caminhada" de crianças; defenda junto das autoridades locais a melhoria da segurança e acessibilidade aos sistemas de transporte; estabeleça ligações com agentes de autoridade e outras pessoas intervenientes na identificação e abordagem de quaisquer riscos relacionados com VBG, no contexto escolar.

Em locais onde os serviços ou recursos VBG estão disponíveis, a comunidade de profissionais de ação educativa pode receber formação utilizando o *Guia de Bolso: Como apoiar as vítimas de violência de género quando não existem respostas locais*.



<b>Saúde</b>	<p>Trabalhe em coordenação com o setor ou grupo da área da saúde para rastreios médicos sensíveis às questões de género e aos e às jovens (para as DST, VIH/SIDA, etc), vacinação e informação vital sobre cuidados de saúde nos contextos educativos. Garanta que os rapazes e raparigas que não têm acesso à educação recebem as mesmas intervenções ao nível da saúde e proteção do que as crianças que têm acesso à educação.</p>
<b>Apoio Psicossocial</b>	<p>Estabeleça uma coordenação com o grupo de apoio psicossocial ou ponto de referência para garantir que as intervenções psicossociais têm em consideração as diferentes necessidades e estratégias para lidar com as situações, das raparigas, rapazes, mulheres e homens. Em emergências a larga escala, existe normalmente um ponto de referência psicossocial que trabalha entre os grupos. Quando não está disponível um ponto de referência, trabalhe diretamente com colegas da área da saúde e proteção, para garantir a coordenação no que respeita a esta questão. Ver Manual da INEE sobre Apoio Psicossocial para orientações detalhadas.</p>
<b>ASH</b>	<p>Trabalhe com parceiras e parceiros ASH no diagnóstico participativo (com as comunidades, pessoal da área da educação e alunos e alunas) e planeamento sensível às questões de género e acessos às instalações ASH para alunos e alunas e professoras e professores, incluindo provisões e instalações no âmbito da gestão da higiene menstrual (GHM); garanta que os homens e mulheres têm competências para manter e reparar as instalações.</p> <p>Garanta que as instalações e serviços ASH são acessíveis, seguros e sensíveis às questões de género em escolas ou centros de aprendizagem temporários e permanentes.</p> <p>Dinamize ações de sensibilização para as pessoas da área do ensino e alunos e alunas sobre o uso das instalações ASH sensíveis às questões de género (garantindo, por exemplo, que estas instalações são usadas de forma apropriada e não estão fechadas para impedir o seu acesso).</p> <p>Promova ações de promoção da higiene nas escolas.</p>

<b>Segurança alimentar e nutrição</b>	Colabore com as entidades parceiras para trabalhar nas áreas da segurança alimentar e nutrição, de forma a assegurar o acesso à alimentação escolar inclusiva, prestando atenção especial às diferentes necessidades dos alunos e alunas, para encorajar e permitir a participação em oportunidades educativas.
<b>APR Abrigo, povoações e recuperação</b>	Abordar a acessibilidade e as preocupações de segurança relacionadas com VBG na construção contínua e reabilitação das escolas.
<b>Meios de subsistência</b>	<p>Envolver-se com parcerias que trabalham com meios de subsistência para identificar mercados relevantes e oportunidades de formação vocacional inclusiva para raparigas e rapazes. Identificar potenciais modelos a seguir para apoiar programas.</p> <p>Coordenar com os setores ou clusters de recuperação precoce, meios de subsistência e agricultura para apoiar famílias vulneráveis (como famílias chefiadas por mulheres solteiras e jovens) a encontrar meios de subsistência seguros e alternativos e promover a segurança alimentar e o acesso seguro a combustíveis de cozinha apropriados. Isto pode ajudar a apoiar o acesso à educação. Trabalhar com essa comunidade de intervenientes em avaliações de mercado que levem em conta a dinâmica de género das oportunidades de subsistência ajudará a garantir que a formação profissional seja relevante e sustentável. Também é importante envolver a comunidade de pessoas ativas de proteção e da VBG em tais discussões, dadas as potenciais consequências não intencionais - como a violência pelo parceiro íntimo - que tais programas podem gerar.</p>

<b>Coordenação e gestão do campo (CGC)</b>	<p>Trabalhar com parcerias de CGC para identificar áreas acessíveis seguras e inacessíveis, áreas inseguras dentro do campo para programas educativos.</p> <p>Facilitar a distribuição de material de higiene para todas as mulheres e raparigas na idade reprodutiva e planejar sistemas acessíveis para lavar e descartar materiais sanitários de forma educativa, que seja consistente com os direitos e necessidades das mulheres e das raparigas.</p>
<b>Serviços de suporte à operação (telecomunicações)</b>	<p>Elencar o possível apoio de agentes de telecomunicação no desenvolvimento de sistemas de alerta acessíveis e inclusivos para mitigar a VBG em ambientes educativos (por exemplo, usar telemóveis e outras tecnologias para evitar agressões).</p>

## 1.3 Diagnóstico, monitorização e avaliação

### Diagnóstico

#### **Requisitos Mínimos da INEE – Requisitos Básicos: Análise**

##### **Requisito 1: Diagnóstico**

Antes de planejar uma intervenção na educação sensível às questões de género, é importante realizar um diagnóstico das necessidades de educação. Esse diagnóstico deve estar vinculado a qualquer análise existente ou planeada do setor educativo, sempre que possível. Idealmente, isso será facilitado pelo Cluster de Educação ou pelo grupo de trabalho do setor de educação e coordenado entre as entidades parceiras para evitar a duplicação.

Os diagnósticos devem identificar capacidades educativas, recursos, vulnerabilidades, lacunas e desafios para garantir o direito à educação para todos os grupos afetados. Um diagnóstico sensível às questões de género vai:

- Usar dados recolhidos de fontes variadas como: observações em sala de aula; dados do SIGE; entrevistas com professores e professoras; e oficinas de avaliações comunitárias;
- Identificar as necessidades de aprendizagem das raparigas, rapazes, mulheres e homens;
- Procurar entender as mudanças nos papéis de género e nas dinâmicas de poder;
- Avaliar riscos enfrentados por aprendentes masculinos e femininos, professores e professoras e outras pessoas da comunidade educativa no ambiente de aprendizagem; e
- Capturar as capacidades e a composição do corpo docente e outras pessoas que trabalham na educação, inclusive nos ministérios da educação.

Um diagnóstico deve ainda esforçar-se para incluir a análise de conflitos de forma a entender as causas, as e os intervenientes e a dinâmica do conflito, com especial atenção às questões de género. Isto irá garantir que o planeamento e o desenvolvimento do programa seja sensível ao conflito e que possa ajudar a identificar oportunidades que contribuam para os esforços de construção da paz e abordem questões relacionadas com o género.

A composição da equipa de diagnóstico é importante. Equipas de diagnóstico de emergência que incluem homens e mulheres, e envolvem raparigas, rapazes, mulheres e homens de toda a população, irão ser mais produtivas.

O *Guia do Cluster de Educação para o Diagnóstico de Necessidades de Educação em Situações de Emergências* fornece uma extensa orientação sobre melhores práticas de diagnósticos de necessidades, incluindo quadros e listas de verificação que podem ser adaptadas ao contexto. O *Guia de Estratégias para o Cluster de Educação* é outro recurso que pode ser útil.

## **Estudo de Caso 1.4**

### **Diagnóstico de Necessidades Rápido e Conjunto: Crise dos refugiados Rohingya<sup>35</sup>**

Em dezembro de 2017, foi realizado um Diagnóstico de Necessidades conjunto para a resposta dos refugiados de Rohingya no Bazar de Cox, Bangladesh, para identificar as necessidades, prioridades e capacidades de educação e proteção das crianças, dos rapazes e das raparigas Rohingya nos acampamentos, assentamentos e comunidades hospedeiras, para informar o Plano de Resposta Conjunta de 2018. A metodologia envolveu a observação direta no local e entrevistas com informantes chave. Foram feitas questões sobre: a coordenação (agentes de intervenção a trabalhar na educação); o acesso e o ambiente de aprendizagem (interrupções na aprendizagem e faltas; barreiras à educação para raparigas e rapazes em idade escolar entre 4 e 18 anos); espaços disponíveis para a educação; ensino e aprendizagem (atividades mais proveitosas para crianças); professores e professoras e outras e outros agentes de educação (disponibilidade de professoras e professores formados, níveis de educação das e dos professores e preferências no suporte da sua formação). Casamento prematuro, tráfico de crianças e violência doméstica surgiram como as principais ameaças de proteção para raparigas, enquanto que para os rapazes a demanda de trabalho restringiu-lhes o acesso à educação. Recomendações do Rápido Diagnóstico Conjunto de Necessidades apontaram as respostas que se seguem.

## **Monitorização**

### **Requisitos Mínimos da INEE, Requisitos Básicos: Análise**

#### **Requisito 3: Monitorização**

A monitorização é um processo contínuo através do qual as partes interessadas obtêm um feedback regular sobre o processo em curso para alcançarem os seus objetivos e propósitos. Em contextos de emergência, as situações podem mudar rapidamente. Portanto, uma monitorização contínua é necessária com recolha de dados e regularmente revista para aprofundar a compreensão das dinâmicas de género e de como se podem estar a modificar.

Deve ser estabelecida uma linha de base comum sobre género e educação no início da resposta, usando dados recolhidos durante a avaliação inicial. Esses dados de linha de base podem ser usados para projetar resultados antecipados, avaliar o impacto em diferentes grupos e medir o progresso ao longo do tempo. Um ponto de partida seria verificar a relevância do quadro de monitorização existente do plano setorial de educação e dos dados do SIGE.

Uma estrutura de monitorização e avaliação sensível a questões de género reflete resultados específicos relacionados com o género, que abordam as lacunas e os desafios identificados durante a fase de diagnóstico, incluindo uma linha de base sobre as normas sociais. Cada resposta planeada deve incluir indicadores correspondentes e pontos-chave da recolha de dados para a monitorização contínua da intervenção. Isso ajudará a determinar se e como é necessário realizar ajustes para um impacto positivo do ponto de vista do género, e para indicar as principais atividades de avaliação.

Atividades úteis de monitorização irão ter como objetivo medir as mudanças nos conhecimentos, crenças, atitudes e práticas relacionadas com igualdade de género e monitorizar a participação de raparigas, rapazes, mulheres e homens através de indicadores quantitativos e qualitativos e métodos de recolha de dados. Por exemplo, dependendo da natureza da intervenção, os indicadores poderão ser projetados para recolher dados sobre práticas sensíveis a questões de género na sala de aula, a sensação de segurança de raparigas e rapazes (por exemplo no trajeto para a escola), ou o nível de responsabilidade partilhado (como nas rotinas de sala de aula) no ambiente escolar.

Uma série de técnicas de baixo custo podem ser empregues para recolher dados, por exemplo: simples questionários administrados antes e depois de atividades de formação durante um período prolongado; grupos de discussão com aprendentes masculinos e femininos; observação em sala de aula; ou participação em diagnósticos.

Desenvolver a capacidade das pessoas de comunidades afetadas e aprendentes para recolher e analisar informação é importante para que possam ajudar a monitorizar o nível de integração do género na resposta educativa.

Ao agendar reuniões regulares com grupos comunitários ou representantes da comunidade, tais como as Comissões de Gestão Escolar, as e os agentes de intervenção da educação podem partilhar os resultados dos diagnósticos e das intervenções educativas e solicitar feedback. Questões e atualizações para discussão podem incluir: acesso e participação; resultados de aprendizagem para rapazes e raparigas; ou apoio a professores e professoras.

Existem diferentes métodos que a comunidade pode usar para monitorizar efetivamente intervenções no que se refere ao género, incluindo:

- As raparigas, os rapazes e os e as representantes de jovens podem monitorizar e fornecer feedback regular às Comissões de Gestão Escolar ou às Associações de Pais e Professores sobre questões relacionadas com o género, como segurança, condições das casas de banho e a qualidade da aprendizagem. Escolas e conselhos da juventude também podem fornecer oportunidades para raparigas e rapazes participarem ativamente na monitorização de intervenções.
- Observação participativa e verificações pontuais por profissionais da educação e equipas da comunidade podem oferecer oportunidades para discutir problemas e soluções com as pessoas e grupos afetados. A visita em diferentes períodos do dia irá revelar diferentes atividades de rotina e situações, como programas de alimentação escolar, ensino das metodologias sensíveis a questões relacionadas com o género e a condição e uso das casas de banho.
- A técnica de Mudança de Maior Significado é uma abordagem qualitativa que envolve a recolha de histórias de “mudança significativa” recon-tadas pelas partes interessadas da comunidade. A técnica em si pode contribuir para os objetivos gerais da intervenção, incutindo um sentido de propriedade e compromisso com as pessoas beneficiárias ou colaboradores e colaboradoras.<sup>36</sup>

## **Estudo de Caso 1.5**

### **Monitorização e avaliação sensíveis a questões relacionadas com o género na educação em emergências: Somália<sup>37</sup>**

No âmbito do *Projeto de Promoção da Educação das Raparigas da Somália* (SOMGEP), financiado através do Departamento para o Desenvolvimento Internacional (DFID) Desafio de Educação de Raparigas, no Reino Unido, desde 2013, a CARE e as suas entidades parceiras monitorizaram mais de 1.200 raparigas e suas famílias para identificar padrões de matrícula, assiduidade, alfabetização, numeracia e retenção. Também exploraram a forma como as mudanças nas normas de género afetam os resultados da educação e as diferentes dimensões da vida de uma menina. Este projeto combinou uma análise quantitativa robusta

com uma abordagem profunda de investigação qualitativa, incluindo a utilização de recursos encabeçados por raparigas, como a voz-off, por exemplo. O projeto analisou os dados obtidos nos resultados de aprendizagem, trabalho e participação na sala de aula, tempo passado nas diferentes tarefas (na escola e em casa), alocação de recursos em casa, higiene menstrual, segurança e proteção, mobilidade e migração. O sistema de avaliação e de controlo da CARE combinou dados sobre como as normas de género afetam adultos, adolescentes e crianças; identificou “ângulos mortos”, onde os dados se reportam incompletos de forma sistemática ou não chegam a ser comunicados; e investiu em pesquisa qualitativa e em mecanismos de seguimento comunitários para compreender melhor padrões e respostas mais apropriadas.

## Avaliação

### **Requisitos Mínimos da INEE, Requisitos Básicos: Análise, Requisito 4: Avaliação**

As avaliações fortalecem a prestação de contas e ajudam a medir o impacto de um programa educativo comparando-o com um plano estratégico. Consideram qual é o objetivo de uma intervenção, os resultados obtidos e como foram alcançados. Na programação de uma educação sensível às questões de género, as avaliações irão centrar-se na forma como uma intervenção afeta as dinâmicas de género. Os resultados das avaliações podem fornecer lições importantes e boas práticas para o desenvolvimento de programas no futuro. Idealmente, as avaliações serão planeadas com base nos resultados de uma intervenção. Estas podem ocorrer periodicamente, a meio ou no final do programa e incluir avaliações na formação, processo, resultados e impacto. Independentemente do tipo de atividade de avaliação, esta deve contar com representantes de sexo masculino e feminino da comunidade e outras e outros intervenientes essenciais, além de incluir uma perspetiva de género.

Muitas vezes em contextos de conflito e crise não se aproveita a oportunidade para (1) investigar de forma rigorosa, devido à falta de recursos e aos desafios contextuais, nem para (2) estudar as mudanças transformadoras relacionadas com as normas de igualdade de género, devido ao curto prazo das intervenções e à prevalência das condições sociopolíticas. No entanto, a



experiência tem revelado que o desenvolvimento das atividades de avaliação pode ser simples, barato e elaborado em pouco tempo para adaptar-se ao contexto. Na região ugandesa de Karamoja, levou-se a cabo uma avaliação de socialização de género em educação e atividades de consolidação da paz. Esta teve um baixo custo e utilizaram-se métodos qualitativos como grupos de foco, entrevistas, dramatizações, observação em sala de aula e três estudos de caso aprofundados.<sup>38</sup> A avaliação demonstrou que estavam a ocorrer mudanças na prática docente tornando-a mais sensível às questões de género. No entanto, tanto o reforço de estratégias como os vínculos com a comunidade necessitam ser a longo prazo. Os fatos também mostram que a mudança transformadora pode ocorrer em contextos desafiantes e que podem identificar-se abordagens promissoras a curto prazo. A *Revisão Rigorosa da Investigação e Fatos Mundiais sobre Políticas e Práticas contra a Violência escolar baseada no género* concluiu que os enfoques nas normas sociais baseadas na comunidade têm sido eficazes na abordagem da violência escolar baseada no género.

As avaliações da educação sensível às questões de género em situações de emergências revelam, por exemplo:

- O impacto de uma campanha de sensibilização no aumento do acesso e participação de raparigas na educação, tanto a nível local como nacional, e como se difundiu essa mensagem (teatro, pósteres, desfiles, etc.) Uma avaliação pode indicar se uma campanha ajudou de forma efetiva a mudar atitudes, embora atribuir com precisão uma mudança deste tipo não seja algo fácil de discernir a curto prazo.
- O progresso alcançado por políticas, incentivos e iniciativas de formação de docentes para contratar, proteger e manter mais professoras.
- A eficácia de um código de conduta para professores e professoras na luta contra o assédio sexual, bullying e outras denúncias e se o processo de investigação é acessível, confidencial e justo.
- O progresso realizado para apoiar grupos específicos de crianças excluídas e marginalizadas devido ao seu sexo e como integrá-las no ambiente de aprendizagem.
- O progresso realizado para satisfazer as necessidades dos alunos e alunas, incluindo as populações mais vulneráveis, para uma GHM segura e digna.

## 2. Estratégias para a promoção da igualdade de género no Acesso e Ambiente de aprendizagem

### 2.1 Igualdade de acesso

**Requisitos Mínimos da INEE, Acesso e Ambiente de Aprendizagem,**  
**Requisito 1: Igualdade de Acesso**

Todas as pessoas têm direito a uma educação de boa qualidade, sensível às questões de género e sem discriminação de nenhuma forma, inclusive em situações de crise. As autoridades nacionais, comunidades e organizações humanitárias são responsáveis por assegurar que todas as pessoas têm acesso a atividades educativas e que ninguém fica para trás. Isto implica avaliar e tratar as necessidades e prioridades dos grupos excluídos e daquelas pessoas com diferentes necessidades de aprendizagem num determinado contexto. Também implica identificar e abordar políticas e práticas discriminatórias que limitam o acesso a oportunidades de aprendizagem.

Em situações de crise as barreiras que impedem que as raparigas, rapazes, mulheres e homens acedam à educação são frequentemente agravadas e podem ser numerosas e complexas. Muitas vezes as raparigas enfrentam diversas barreiras e riscos devido à desigualdade de género e discriminação. Estes riscos e barreiras podem ser um resultado direto de situações de crise, como no caso de ataques direcionados, danos colaterais, deslocação ou recrutamento forçado; ou podem ser um resultado indireto, como quando a discriminação social e normas de género se agravam em situações de crise. Ocorrem ao nível individual, relacional, comunitário e institucional. Os a as profissionais da área da educação devem assegurar-se de que as e os legisladores, doadores e doadoras e as autoridades educativas mais relevantes

são conscientes dos custos da educação para as famílias e procuram fórmulas para reduzir esta carga. Tanto os custos diretos, como propinas e uniformes, como os custos indiretos, como a perda da renda do trabalho da criança, estão discriminados com base no género.

O diagnóstico de necessidades e a análise de género (incluídas como parte do processo de planificação do setor educativo) podem ajudar a identificar estes riscos e barreiras e trazer informação sobre possíveis estratégias de resposta que considerem os ativos (pontos fortes, oportunidades e recursos) disponíveis em cada nível. Possivelmente irão surgir desafios na identificação de barreiras à educação, incluindo: a falta de estatísticas nacionais sobre crianças e jovens não escolarizados; a discriminação que está tão enraizada que não é reconhecida nem contestada; ou a priorização de grupos majoritários quando os recursos e o tempo são limitados.

**BARREIRAS À EDUCAÇÃO QUE RESULTAM DIRETAMENTE DE SITUAÇÕES DE CRISE**

	Barreiras	Respostas
INSTITUCIONAL	<p><b>Uso militar de escolas ou ataques direcionados a estas</b> O acesso à educação está ameaçado se não existe segurança e se os professores e professoras e aprendentes podem ser vítimas de ataques. A presença de grupos armados nas escolas pode tornar as raparigas num alvo vulnerável para a VBG e os rapazes para o recrutamento forçado. Os fatos sugerem que os ataques a raparigas que querem educar-se são mais frequentes. Veja a Coligação Global para Proteger a Educação de Ataques (CGPEA, sigla em inglês).</p>	<p><b>Implementação de medidas de proteção física</b> para proteger potenciais alvos, minimizar o dano resultante de um ataque ou providenciar meios de autodefesa. Alguns exemplos podem ser: guardas armados ou desarmados; reforçar a infraestrutura do estabelecimento e reduzir o risco no caminho da escola.</p> <p><b>Negociar com grupos armados para prevenir que usem as escolas.</b> A CGPEA criou diretrizes para proteger escolas e universidades da utilização militar durante conflitos armados.</p>

INSTITUCIONAL	<p><b>Tanto as instalações como os serviços estão ameaçados</b>, como por exemplo a destruição das instalações sanitárias, que resulta numa baixa assiduidade e num elevado abandono escolar entre as adolescentes que menstruam.</p> <p><b>Disponibilidade reduzida de docentes qualificados:</b> a falta de professoras pode causar reticências nas raparigas ou que elas não queiram ir à escola ou que as suas famílias não as permitam ir. No caso dos rapazes, menos professores do sexo masculino traduz-se na falta de modelos a seguir e que eles sintam menos motivação para assistir às aulas.</p>	<p><b>Controlo sistemático e denúncia de ataques à educação</b>, idealmente através de Clusters de Educação e Proteção Infantil.</p> <p><b>Estratégias com múltiplas abordagens:</b> trabalhar com as e os colegas de saneamento e água e com a comunidade local para construir casas de banho femininas e masculinas para docentes e alunos e alunas. Construir também instalações para lavar as mãos, incluindo instalações apropriadas para a gestão da higiene menstrual (GHM). Veja Kit de Ferramentas de Gestão da Higiene Menstrual.</p> <p><b>Contratação de professores e professoras e assistentes de aula masculinos ou femininos.</b> Quando escassear pessoal formado, considere pedir a pessoas voluntárias de confiança para participar nas atividades educativas.</p>
COMUNIDADE	<p><b>Deslocação</b> que provoca a interrupção da educação, o aumento da distância do caminho para a escola e maior insegurança impedem o aceso seguro de rapazes e raparigas.</p>	<p><b>Métodos alternativos para dar aulas</b>, incluindo através da rádio e aprendizagem à distância, educação baseada na comunidade ou aulas de apoio ou recuperação.</p> <p><b>Transporte de ida e volta da escola.</b> Estabelecer “grupos de caminhada” onde pessoas adultas acompanham grupos de alunos e alunas na ida e na volta da escola.</p>

**Violência escolar baseada no gênero :** os alunos e alunas correm o risco de castigos físicos, violência sexual ou outras formas de abuso por parte do pessoal educativo e seus semelhantes.

As professoras correm o risco de assédio sexual ou de outro tipo no caminho para a escola, dentro da mesma ou nos arredores.

Tanto os alunos do sexo feminino como masculino sofrem níveis elevados de bullying por parte de seus colegas.

**Integrar estratégias direcionadas para a abordagem da violência escolar baseada no gênero nos programas educativos.** Criar ambientes de aprendizagem protetores através do trabalho com as autoridades escolares, docentes e alunos e alunas para desenvolver um código de conduta que delineie as formas, consequências e respostas para a violência escolar baseada no gênero.

**Desenvolver um plano de segurança escolar** que identifique ações para dar resposta e prevenir a violência de gênero em contexto escolar, princípios de disciplina positiva e relacionamentos respeitosos entre rapazes e raparigas, e entre professores e professoras e alunos e alunas.

**Dar formação às e aos funcionários da escola** sobre quais os serviços disponíveis para dar apoio aos que sofreram violência de gênero— incluindo eles e elas próprias— e como dar referências de forma segura e adequada.

**Crianças associadas às forças e grupos armados:** O recrutamento forçado e a sua ameaça impede as crianças de frequentarem a escola e afeta, a longo prazo, a capacidade de aceder à educação por causa da idade, do bem-estar psicossocial e dos desafios da reintegração.

**Os programas de educação alternativa** permitem às e aos adolescentes, que perderam anos de escolaridade, acompanharem as competências de base e integrarem ou reintegrarem a educação formal num nível compatível com a sua idade, ou fazerem a transição para a formação vocacional, emprego ou trabalho independente. Os cursos devem permitir uma frequência flexível, para ter em conta as responsabilidades de adolescentes mais velhos e velhas, tais como as tarefas domésticas, o trabalho infantil e a atuação como chefe de família. O Grupo de Trabalho Interagências sobre Programas de Educação Acelerada desenvolveu e testou princípios de programação para dar orientação.

## BARREIRAS QUE RESULTAM INDIRETAMENTE DA CRISE

	Barreiras	Respostas
NORMAS SOCIAIS DISCRIMINATÓRIAS EXACERBADAS EM SITUAÇÕES DE CRISE	<p><b>Custos de oportunidade:</b> O aumento da pobreza pode forçar as famílias a tirar as crianças da escola para realizarem atividades que gerem rendimento. Pode ser dada prioridade à educação dos rapazes, já que a educação das raparigas muitas vezes não é vista como um investimento.</p>	<p><b>Apoio financeiro e em géneros,</b> tais como bolsas de estudos, redes de segurança da proteção social, transferências em numerário e apoio em géneros, como por exemplo, o fornecimento de uniformes e programas de alimentação.</p> <p>Provisão de programas de educação não formais e flexíveis, concebidos para se adequarem às realidades das vidas dos alunos e alunas e ao seu dia-a-dia.</p>
	<p><b>Casamento precoce:</b> Uma rapariga pode correr o risco de um casamento precoce, como resultado de deixar a escola, ou a sua família pode encará-lo como uma forma de aliviar o fardo económico de cuidar dela, ou como uma estratégia de proteção em momentos de instabilidade.</p>	<p><b>Participação e envolvimento da comunidade,</b> para promover a importância da educação feminina culturalmente aceitável e alterar as normas de género, incluindo: campanhas de defesa lideradas pela comunidade; assistência e sensibilização através de APP e SMC; envolvimento direto com as e os líderes tradicionais e comunitários; e trabalhar com desvios positivos.</p>
	<p><b>Gravidezes precoces e não desejadas:</b> Os sistemas de educação podem ter políticas ou práticas implementadas que discriminam as alunas grávidas ou jovens mães.</p>	<p><b>Assegurar que as políticas de reintegração e continuação existem</b> para permitir que as raparigas grávidas ou com filhos e filhas a seu cargo continuem a sua educação.</p> <p><b>Promover oportunidades de educação não formal e acreditada</b> para quem não pode integrar ou reintegrar o sistema formal.</p> <p><b>Assegurar serviços de saúde</b> na escola e creches escolares.</p> <p><b>Incluir educação abrangente sobre sexualidade</b> no plano curricular para dar informação sobre a saúde e direitos reprodutivos.</p>

Os Diagnósticos de necessidades participativos e inclusivos (consultar também o Capítulo 1) que incluem uma análise de gênero irá ajudar a comunidade de profissionais de ação humanitária a combater estes problemas, muitas vezes com contribuições ou custos adicionais relativamente baixos.

A tabela apresentada na página anterior dá exemplos, tanto de barreiras diretas, como indiretas e das possíveis estratégias correspondentes para abordar as mesmas.<sup>39</sup> Os exemplos não são exaustivos, mas pretendem dar uma visão geral sobre os principais riscos comuns, para ajudar a orientar uma análise profunda da natureza exata das barreiras em cada contexto específico. Porém, os dados mostram que os esforços são mais bem-sucedidos quando as estratégias individuais abaixo são implementadas paralelamente em todos os setores e intervenientes relevantes.

A monitorização e análise contínuas da exclusão e assiduidade educativa, da retenção e das taxas de conclusão, em escolas situadas em áreas afetadas por situações de emergência é essencial. Os padrões de absentismo estão geralmente associados a resultados de aprendizagem fracos. Os padrões de absentismo por gênero são comuns, muitas vezes devido às tarefas domésticas e ao trabalho infantil efetuado por rapazes e raparigas. O absentismo sistemático entre raparigas adolescentes pode dever-se ao risco de violência de gênero na escola, ou no caminho para a escola, ou a outras barreiras associadas ao gênero.

## **Gravidezes precoces e não desejadas na educação**

As gravidezes precoces e não desejadas são uma preocupação global que afeta raparigas de todos os países do mundo. As taxas de gravidez não desejada são muitas vezes superiores em situações de emergência. Por exemplo, na sequência do tremor de terra em 2010, as taxas de gravidez nos campos do Haiti foram três vezes superiores à taxa média urbana. Duas em cada três destas gravidezes não foram planeadas, nem desejadas.<sup>40</sup> A inclusão de educação abrangente sobre a sexualidade no plano curricular pode ajudar a prevenir as gravidezes precoces. As escolas também são responsáveis por assegurar que as raparigas podem continuar a sua educação quando engravidam. As políticas de reintegração e continuação devem estar implementadas para a educação formal e não formal. Nota da UNESCO *Gravidez precoce e não desejada: recomendações para o setor de educação* dá recomendações concretas para lidar com este tipo de gravidez em processos educativos. O Guia Técnico Internacional da UNESCO sobre *Educação Sexual* dá orientação sobre como incluir uma educação abrangente sobre a sexualidade nas escolas.

Os professores e professoras podem analisar regularmente os padrões de assiduidade das raparigas e rapazes, identificando casos de alunos e alunas que faltam muitas vezes à escola, chegam tarde, ou saem mais cedo da aula. Ao fazê-lo, é útil:

- Anotar se existem tendências ou diferenças entre os alunos do sexo masculino e feminino de diferentes idades.
- Tentar perceber as causas e perguntar aos alunos e alunas, aos seus pais, tutores e tutoras e docentes o que é preciso fazer para assegurar que todas as raparigas, rapazes, jovens mulheres e homens tenham acesso a oportunidades educativas. Por exemplo, o aumento da taxa de desistência escolar entre as raparigas adolescentes pode ser causado pelo casamento precoce, ou pela falta de instalações e materiais de GHM.

Considere trabalhar com as e os líderes religiosos, famílias e programas para incentivar a assiduidade escolar através de programas de transferência de numerário e construindo instalações de GHM e distribuindo kits de GHM.

## **Estudo de caso 2.1**

### **Educação acelerada—derrubar as barreiras à educação para raparigas excluídas: Quénia<sup>41</sup>**

Cinquenta e dois por cento (70 000) das crianças em idade escolar nos campos de pessoas refugiadas de Dadaab deixaram a escola em 2016 e, das que tinham frequentado a escola, muitas tinham uma idade muito superior ao nível em que estavam. O Conselho Norueguês para os Refugiados (NRC, sigla em inglês) ministrou programas de Educação Acelerada a crianças dos 10 aos 17 anos que nunca tinham frequentado a escola, ou tinham interrompido a sua educação. Esse programa de EA condensa oito anos de educação primária em quatro níveis e proporciona horários flexíveis para acomodar as responsabilidades domésticas das alunas e alunos. Os alunos e alunas de EA fazem os exames nacionais anuais, equivalentes aos utilizados nas escolas públicas do Quénia. Foram recrutadas e formadas professoras para reforçar a proteção e dar o exemplo às raparigas. Através da EA, o NRC ministrou educação a quase 2000 alunos, dos quais 32 por cento foram raparigas. Nenhuma das raparigas tinha frequentado a escola antes, enquanto que a maioria dos rapazes tinham interrompido a sua educação. A sensibilização abrangente da comunidade para o valor da educação das raparigas foi essencial para ter a capacidade de matricular e manter as raparigas e contrariar as normas sociais e culturais, incluindo a falta de educação dos próprios pais.



## 2.2 Proteção e bem-estar

### **Requisitos mínimos da INEE - Acesso e ambiente de aprendizagem**

#### **Requisito 2: Proteção e Bem-estar**

A educação pode fornecer proteção física, cognitiva e psicossocial aos alunos e alunas. Assegurar que as crianças e jovens tenham acesso a atividades educativas de apoio, o mais rápido possível após uma situação de emergência, dá-lhes um ambiente de rotina, estável e protegido. As raparigas, rapazes, mulheres e homens podem enfrentar diferentes riscos à sua proteção e bem-estar e isto pode afetar o seu acesso à educação, de várias formas. Identificar esses riscos, incluindo sobrepor-se às vulnerabilidades, tais como ter uma deficiência, ou ser uma criança que é chefe de família, ajuda a assegurar que as respostas são equitativas e adequadas.

Embora a educação possa e deva dar proteção, é também importante reconhecer que a educação não é, por definição, protetora. A educação, do ponto de vista histórico, tem sido o catalisador para alguns conflitos, como por exemplo no Ruanda, e os riscos (muitas vezes superiores) de violência de género em contexto humanitário comprometem a natureza protetora dos ambientes de aprendizagem. Os caminhos inseguros de acesso à escola, as instalações com fraca monitorização, as funcionárias e funcionários sem qualificações, os planos curriculares e materiais de ensino e aprendizagem inadequados, e a falta de políticas de salvaguarda, tais como códigos de conduta para professores e professoras, tudo isto pode contribuir para ambientes de aprendizagem não seguros para alunos e alunas. Quando as escolas não são seguras, isto pode impedir o acesso ou prejudicar a aprendizagem, levando ao aumento das taxas de desistência escolar, ou fraca assiduidade. Deve fazer-se o possível para assegurar que as atividades educativas não criam, elas próprias, riscos de proteção para os alunos e alunas, ou professores e professoras, e que a escola providencia um ambiente seguro e de apoio, onde as e os aprendentes se sentem protegidos e têm acesso a serviços de apoio.

## Proteger as escolas do uso militar durante conflitos armados

O governo e os organismos internacionais comprometeram-se a proteger as escolas do uso militar durante conflitos armados, em conformidade com as *Diretrizes para a Proteção de Escolas e Universidades contra o uso Militar Durante Conflitos Armados*. Vários estados afetados pelo conflito aprovaram a Declaração Sobre Escolas Seguras e como tal, comprometeram-se a manter as escolas salvaguardadas do uso militar e ataques. É importante que a Declaração seja implementada de maneira sensível às questões de género, tendo em conta as diversas maneiras que raparigas e mulheres possam vir a ser alvos e condicionadas por ataques à educação e uso militar nas escolas.<sup>42</sup> Mais orientações sobre como manter as escolas a salvo do uso e ataques militares podem ser encontradas em Global Coalition to Protect Education from Attack (CGPEA), [www.protectingeducation.org](http://www.protectingeducation.org).

## Prevenir e combater a violência baseada no género

A violência baseada no género (VBG) é um termo abrangente para qualquer ato prejudicial cometido contra a vontade de uma pessoa e que é baseado nas diferenças de género. VBG inclui:

- **Violência sexual**, incluindo exploração e abuso sexual, prostituição forçada, matrimónio forçado e infantil, violação e gravidez forçada;
- **Violência doméstica e familiar**, incluindo violência física, emocional, psicológica e sexual e negação de recursos ou oportunidades; e
- **Práticas ou tradições culturais prejudiciais**, incluindo mutilação/corte genital feminina e herança de viúvas.

Define-se Violência escolar baseada no género como os atos explícitos ou ameaças físicas, emocionais e violência sexual ocorrendo em escolas ou perto delas, perpetradas como resultado de normas e estereótipos de género, e impostas por dinâmicas de poder desiguais. Inclui bullying, castigos físicos, assédio verbal ou sexual, contacto físico não consensual, coerção sexual, agressão e violação. Professores e alunos do sexo masculino e feminino podem ser tanto vítimas como agressores. Raparigas e mulheres mais jovens são

geralmente as mais afetadas devido ao seu papel e estatuto na sociedade. Ao vivenciar este tipo de violência, esta vai ameaçar o bem-estar da criança, a sua saúde física e emocional, bem como prejudicar o seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Em contextos de crise, fatores que podem aumentar o risco de violência escolar baseada no género incluem:

- **Estigma e silêncio** da VBG em comunidade; níveis elevados de violência doméstica e VBG na comunidade;
- **Falta de formação e competências** entre docentes e aprendentes em como reconhecer e responder a incidentes de assédio, bullying, abuso sexual e violência;
- **Falta de conhecimento do uso de disciplina positiva e códigos profissionais de ética**, muitas das vezes porque as professoras e os professores são recrutados rapidamente da comunidade, sem os devidos processos de recrutamento e formação;
- **Professoras e professores desmotivados, mal pagos e não remunerados**; falta de códigos de conduta da escola e de professores e professoras ou de mecanismos de supervisão que se responsabilizem pelos docentes;
- **Ambientes de domínio masculino**, particularmente militares;
- **Maior vulnerabilidade** e propensão ao uso de violência devido ao stress psicossocial e trauma vivido por professores e professoras e pessoal da escola, assim como por alunos e alunas;
- **Falta de sistemas de relatórios e de protocolos** através dos quais, sobreviventes e vítimas possam manifestar-se e encontrar apoio e as e os agressores terão de assumir as responsabilidades;
- **Presença de forças ou grupos armados** nas escolas ou em comunidades, incluindo na ida e no regresso da escola.

Ambientes de aprendizagem protegidos juntamente com uma educação de competências de sobrevivência de qualidade—incluindo educação de Saúde e Direitos Sexuais e Reprodutivos (SDSR)—pode contribuir para que os jovens de ambos os sexos sejam menos vulneráveis à violência e possam ter uma melhor perceção dos comportamentos inapropriados, tal como assédio, exploração e abuso sexual. Estratégias adicionais para prevenir a Violência escolar baseada no género na e durante a educação, incluem:

## Na comunidade escolar:

- **Lidar com crenças e práticas negativas através da mobilização comunitária e atividades de educação informal** que contribuem para a capacidade das pessoas da comunidade apoiarem e se envolverem na prevenção da Violência escolar baseada no género.<sup>43</sup>
- **Envolver a comunidade em geral de maneira a tornar as escolas e as jornadas até ela mais seguras**, assim como limpar as estradas de acesso à escola, construir vedações e portões e certificar que as instalações de saneamento sejam bem iluminadas, contendo portas que podem ser trancadas no interior. Colaborar com outras pessoas, como por exemplo, comerciantes locais ou motoristas pode ajudar a salvaguardar os alunos e alunas nas suas jornadas até à escola, ou então, com a ajuda das e dos polícias locais para certificar que os postos de controlo militar ou bases militares estejam localizados longe da escola.
- **Trabalhar propositadamente com homens e jovens do sexo masculino** para que possam entender o assédio e mudar as suas crenças, atitudes e comportamentos que fundamentam a violência escolar baseada no género.
- Estabelecer parcerias com SMC, associações escolares, docentes e aprendentes **para criar prevenção, monitorização e sistemas de relatórios de maneira a identificar potenciais riscos de violência escolar baseada no género** nas escolas, através de mapeamento de zonas seguras e não seguras na escola. Desenvolver planos de ação para criar espaços seguros e reduzir os riscos.
- **Formar docentes e funcionárias e funcionários escolares a reconhecer e a responder a todas as formas de violência escolar baseada no género** e certificar que estejam preparados com informações e competências necessárias para encaminhar as pessoas na busca de apoio. Ver o diagrama abaixo com exemplos de rotas assinaladas oficiais e não oficiais.
- **Estabelecer um código de conduta obrigatório**, incluindo orientações de comportamento apropriado e etapas a serem tomadas quando são feitas alegações ou reclamações. Certificar que todos os professores e professoras e funcionárias e funcionários escolares entendem o código e comprometem-se a defendê-lo. Códigos de conduta são mais efetivos quando desenvolvidos com a participação ativa do pessoal escolar, incluindo docentes e alunas e alunos (ver secção 4).

- **Criar uma política de “escola segura”**, com ações concretas para identificar os riscos existentes em contextos escolares específicos. Isto inclui disponibilizar informações que indiquem o que fazer quando se testemunha ou se tem conhecimento de VBG (violência baseada no gênero) na escola ou nos arredores. Fornecer informações em múltiplos formatos, como cartazes e panfletos, dos serviços VBG disponíveis e de como lhes aceder.
- **Encontrar soluções de apoio a sobreviventes**, mesmo em contextos onde não há estrutura ou sistema em que os e as sobreviventes de VBG possam aceder a cuidados. O *guia de bolso do IASC sobre Como apoiar as vítimas de violência de gênero quando não existem respostas locais* disponibiliza mais orientações sobre este tema.

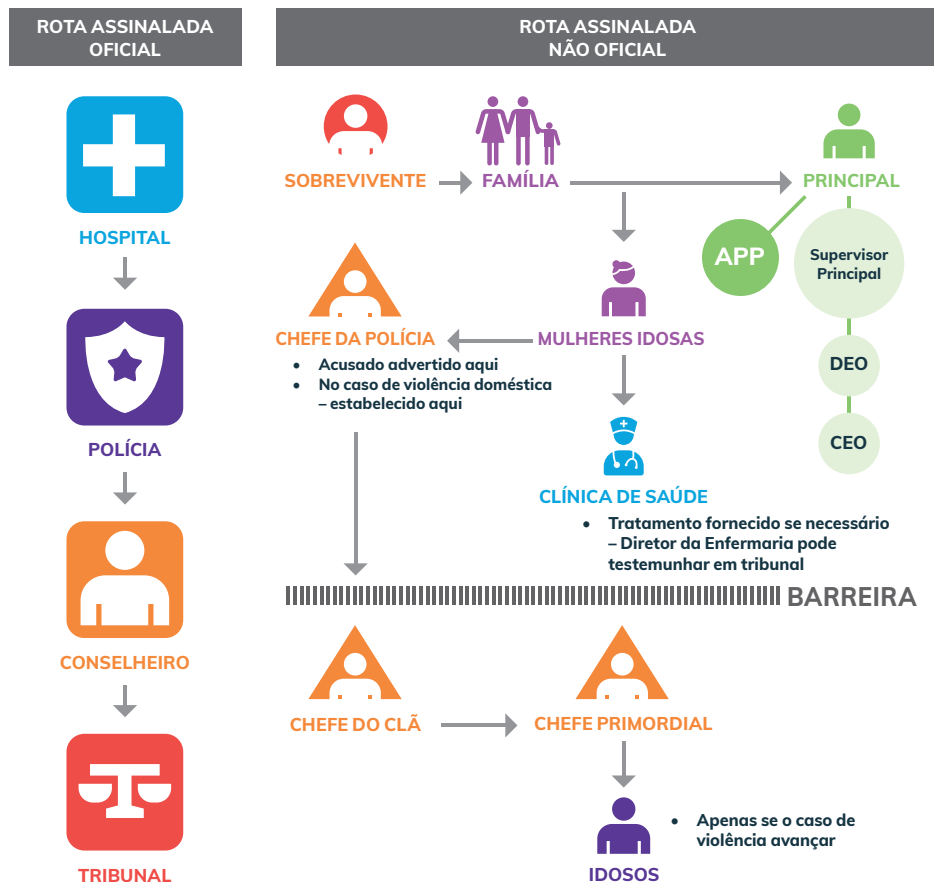
### Na sala de aula:

- Discutir a violência baseada no gênero—incluindo as ligações entre normas de gênero, discriminação e violência—através de formação de competências de sobrevivência para todos os professores e professoras e todos os alunos e alunas em todos os contextos.
- Tentar certificar-se da existência de professoras e assistentes de aula de sexo feminino em cada espaço de aprendizagem.

Orientação Mundial das Mulheres da UNESCO e da ONU no âmbito da *Violência Escolar baseada no Gênero* fornece uma orientação abrangente sobre formas de atuação dentro e fora das escolas, bastante relevante em contextos de crise.

Considerações éticas relacionadas com a recolha de informação de assuntos sensíveis, assim como violência escolar baseada no gênero para com crianças deve ser cuidadosamente tida em conta. Qualquer recolha de informação ou de dados relacionados com este tipo de violência escolar ou quaisquer outros riscos de proteção para um planeamento ou pesquisa, deverá ser feito com o consentimento dos adultos (pais, mães ou professores e professoras) e das próprias crianças. As pessoas que trabalham diretamente com crianças devem receber uma formação sobre como colocar tais questões, assim como trabalhar com conselheiras e conselheiros formados para prestar apoio. É importante estabelecer indicações de rotas de acesso a serviços médicos, sociais e legais. A OMS emitiu recomendações de ética e de segurança para pesquisar e monitorizar a violência sexual em situações de emergências.

## Exemplo de uma rota assinalada oficial e não oficial identificada num estudo de violência escolar baseada no género na Libéria.<sup>44</sup>



## Estudo de caso 2.3

### **Ambientes escolares seguros: Libéria<sup>45</sup>**

Na Libéria, mais de três quartos das raparigas e jovens mais pobres do país, com idades compreendidas entre os 7 e os 16 anos, nunca foram à escola. Com o financiamento da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID sigla em inglês), a *Girls' Opportunity to Access Learning* (projeto GOAL Plus) forneceu bolsas de estudo para jovens do sexo feminino, capacitação de APP e subsídios de apoio à melhoria escolar a comunidades, para a criação de ambientes escolares mais seguros. O projeto também apoia clubes de jovens de sexo feminino, programas tutoriais e intervenções de saúde em toda a escola. Fundamentado em análises de sensibilidade de conflito, a GOAL Plus apoiou as políticas do Ministro da Educação que apelam à proteção e ao uso de uma pessoa conselheira de educação comunitária, de maneira a aumentar a ação de sensibilização de VBG. Pesquisas e análises mostraram que a presença de jovens do sexo feminino nas escolas apoiadas pela GOAL Plus aumentaram de 66% em 2014 para 72% em 2015. A análise de dados constatou que as escolas que receberam serviços adicionais sob o GOAL Plus melhoraram as matrículas, presença, conclusão e promoção de jovens de sexo feminino.

## **Promover o bem-estar psicossocial**

### **Requisitos Mínimos da INEE - Acesso e Ambiente de aprendizagem,**

#### **Requisito 2: proteção e bem-estar**

O Apoio psicossocial (AP) promove o bem-estar e tem como finalidade apoiar as pessoas a regressar à normalidade, construindo resiliência após as crises que perturbaram as suas vidas. O apoio psicossocial (AP) tem como finalidade evitar mais conflitos e violência, ajudando as pessoas a lidar com experiências dolorosas e traumáticas. A educação pode fornecer apoio psicossocial de duas formas relacionadas:

1. Fornecimento diário de oportunidades de aprendizagem de qualidade, centradas no aluno e aluna; e
2. Processos de aprendizagem social e emocional (ASE) específicos e intervenções e atividades psicossociais.

Abordagens psicossociais sensíveis às questões de género reconhecem que raparigas, rapazes, mulheres e homens estão expostos a riscos diferentes, lidam com os mesmos de formas diferentes e têm necessidades diferentes, que são melhor tratadas a partir de uma perspetiva específica de género e de maneiras culturalmente apropriadas. A ASE incentiva o autoconhecimento, a resiliência, a empatia e a comunicação eficaz, permitindo que as alunas e os alunos vejam diferentes pontos de vista, estabeleçam e mantenham relacionamentos positivos, tomem decisões responsáveis, respeitem as outras pessoas e se autorregulem. Isto pode criar uma plataforma eficaz para lidar com a discriminação de género e ajudar os alunos do sexo masculino e feminino a construir relações equitativas baseadas no respeito mútuo.

Para orientações detalhadas, incluindo dicas práticas e conselhos sobre como integrar o AP e a ASE em iniciativas educativas formais e não-formais, ver o *Manual da INEE sobre Apoio Psicossocial*.

## **Estudo de Caso 2.4**

### **Abordagem de medidas psicossociais em escolas: Gaza<sup>46</sup>**

O Programa Better Learning do Conselho Norueguês para os Refugiados, uma resposta escolar em Gaza, combinou abordagens de aprendizagem psicossocial, social e emocional para ajudar professores e professoras, pessoas de aconselhamento escolar e pais a capacitar as crianças em idade escolar com estratégias de tranquilização e auto-regulação, particularmente aquelas que relataram ter pesadelos e distúrbios do sono que perturbaram a sua aprendizagem. Mais rapazes do que raparigas foram visados, porque algumas evidências tinham mostrado que os rapazes eram mais vulneráveis às consequências de uma crise prolongada. Este programa foi considerado eficaz na redução dos efeitos do trauma.

## **Acesso a serviços e gestão de referências**

Os professores e professoras e outras e outros profissionais da educação podem encaminhar os alunos e alunas aos serviços locais para apoiar o seu bem-estar físico, psicossocial e emocional. Idealmente, os professores e professoras são formados para reconhecer os sinais de sofrimento físico ou psicossocial em raparigas e rapazes, bem como outras preocupações de proteção, como crianças que foram separadas das suas famílias.



O estabelecimento de vínculos formais com serviços externos ajuda a garantir que os sistemas de referência funcionem de forma eficaz. Os serviços podem incluir serviços médicos, psicossociais e legais para sobreviventes de violência baseada em gênero e serviços sociais para casos de suspeitas de abuso ou negligência. Os rapazes e raparigas anteriormente associados a forças armadas e grupos armados podem precisar de ajuda para encontrar e reunir a família.

Os passos para assegurar o acesso de todas e todos os aprendentes aos serviços que precisam podem incluir:

- **Identificação de mecanismos de referência existentes e sistemas nacionais** (tais como serviços sociais, polícia, saúde e ONGs) e a sua capacidade de gerir referências. Fazer com que os professores e professoras estejam conscientes destes. Para casos de violência baseada no gênero, esteja ciente de que, em alguns contextos, as alegações de abuso podem resultar em respostas que podem prejudicar ainda mais a e o sobrevivente, como a detenção arbitrária da e do sobrevivente, testes de virgindade forçados e exames médicos para evidências de atividade sexual. Como tal, é crucial trabalhar com especialistas em violência baseada no gênero para compreender os potenciais benefícios e riscos de ter acesso a determinados serviços e como fornecer referências de uma forma centrada na e no sobrevivente.
- **Perguntar ao Cluster de Proteção, violência baseada no gênero e Saúde ou setores ou às autoridades relevantes como os encaminhamentos serão geridos.** Estabelecer quem coordenará os encaminhamentos e fará o mapa dos procedimentos, as orientações e o apoio às alunas e aos alunos já estabelecidos.
- **Providenciar caixas de reclamações confidenciais** onde os alunos e alunas podem colocar as suas preocupações anonimamente e estabelecer procedimentos transparentes e eficazes de reclamações.
- **Nomear uma equipa para ser o ponto focal para gerir as referências**, incluindo um professor do sexo masculino e um do sexo feminino com experiência relevante. O guia do IASC sobre Como apoiar as vítimas de violência de gênero quando não existem respostas locais pode ser útil nestes casos.

## 2.3 Instalações e serviços

### **Requisitos Mínimos da INEE - Acesso e Ambiente de Aprendizagem**

#### **Requisito 3: Instalações e Serviços**

As instalações de ensino que são projetadas considerando cuidadosamente quem usará o espaço e como - tendo em conta o sexo, a idade, as capacidades físicas e os antecedentes culturais - podem contribuir para melhores experiências de aprendizagem. Embora as escolas possam ter sofrido danos significativos durante uma crise, as situações de crise também oferecem oportunidades de “reconstruir melhor”, desenvolvendo uma infraestrutura educativa que melhor atenda às necessidades dos alunos e professores do sexo feminino e masculino.

#### **Localização**

A localização de instalações e serviços é um aspeto importante. Não só a reconstrução de estruturas físicas na sua localização anterior coloca os alunos e alunas e a equipa de educação em risco de desastres ou exposição a conflitos, mas também pode continuar a discriminação contra certos grupos, devido à distância ou a outros fatores.

Colocar espaços de aprendizagem perto das casas dos alunos e alunas é geralmente benéfico para rapazes e raparigas.<sup>47</sup> Na medida do possível, os locais devem estar longe de perigos potenciais, como quartéis de soldados, áreas minadas ou mato denso.

Quando os espaços de aprendizagem temporária são usados no lugar de instalações de educação que são inutilizáveis, há uma série de fatores a serem considerados a fim de torná-los tão acessíveis quanto possível para alunos do sexo feminino e masculino. Isso inclui garantir que estejam a uma distância razoável das comunidades e que o horário das aulas, em turnos ou não, tenha em conta os ritmos diários e as restrições de tempo de raparigas, rapazes, mulheres e homens.

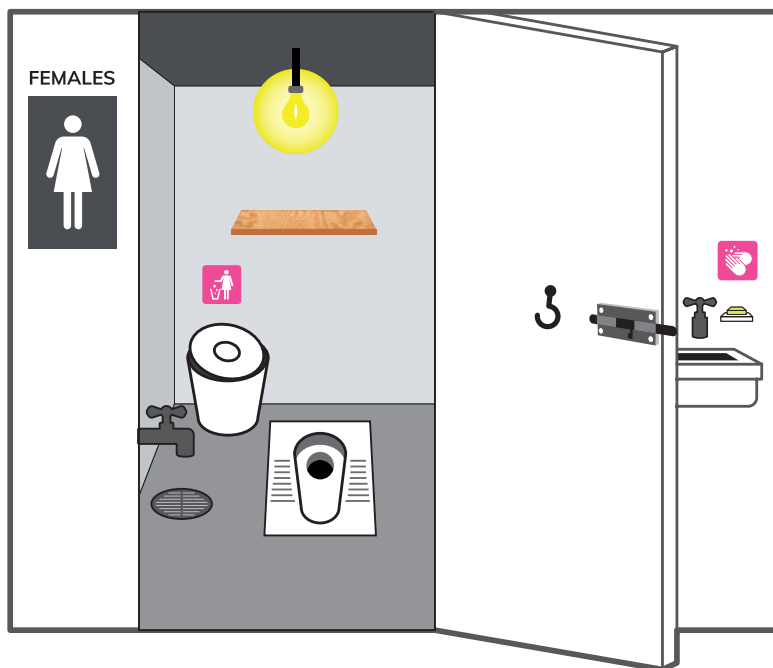
As estruturas físicas usadas para locais de aprendizagem, sejam permanentes ou temporárias, devem ser apropriadas para a situação e incluir espaço adequado para aulas, administração, recreação e instalações de saneamento sensíveis às questões género (veja abaixo).

## **Instalações de saneamento sensíveis às questões de gênero**

É de vital importância consultar alunos e alunas, pais e mães, professores e professoras e outras pessoas da comunidade sobre as instalações de saneamento. Raparigas e rapazes podem expressar as suas próprias necessidades de saneamento (em grupos do mesmo sexo) e podem estar envolvidos no planejamento de espaços de aprendizagem.

As diretrizes do Projeto Esfera para instalações de saneamento escolares pedem uma casa de banho para cada 30 raparigas e outra para cada 60 rapazes.<sup>48</sup> Se o fornecimento de casas de banho separadas não for inicialmente possível, podem ser tomadas providências para evitar que raparigas e rapazes usem as casas de banho ao mesmo tempo (por meio de escala, por exemplo). Se as instalações sanitárias não estiverem localizadas dentro do local de aprendizagem, podem ser identificadas instalações próximas e a utilização pelas crianças ser vigiada. Casas de banho separadas para rapazes / homens e raparigas / mulheres, localizadas em locais seguros, bem iluminados, convenientes e de fácil acesso, podem ajudar a evitar o assédio sexual e o abuso. As portas da casa de banho devem trancar-se por dentro (veja o diagrama da casa de banho feminina abaixo). Fornecer uma fonte de água segura e sabão ajuda a garantir que as práticas de higiene, como lavar as mãos e o rosto, sejam incorporadas como atividades diárias. As diretrizes do Projeto Esfera para quantidades mínimas de água nas escolas pedem três litros de água por aluno e aluna, por dia, para beber e lavar as mãos.

## Um exemplo de uma casa de banho adequada para o sexo feminino<sup>49</sup>



Números adequados de casas de banho localizadas com segurança e separadas (com sinalização clara) das instalações masculinas



Casas de banho seguras e privadas com fechadura interna



Sinais claros a instruir as raparigas e mulheres a descartar resíduos menstruais no caixote do lixo



Uma prateleira e um gancho para guardar pertences de forma higiénica durante o uso



Fonte de luz noturna dentro e fora das casas de banho



Água facilmente acessível (idealmente dentro do cubículo) para raparigas e mulheres se lavarem e materiais menstruais



Caixotes do lixo (com tampas) para descartar materiais menstruais usados



As paredes, a porta e o telhado são feitos de materiais não transparentes, sem espaços ou lacunas



Algumas unidades devem ser acessíveis a pessoas com deficiências

## Gestão de higiene menstrual (GHM)

Administrar a menstruação em ambientes com poucos recursos pode ser um desafio. Raparigas e mulheres podem não ter acesso ou não ter condições de comprar absorventes higiênicos ou outros suprimentos, roupas apropriadas, roupas íntimas ou sabonetes, o que pode impedir que elas participem ativamente de atividades de aprendizagem durante a menstruação. Estes desafios são frequentemente compostos por tabus sociais em torno da menstruação, que são amplificados durante emergências, dada a perda de privacidade e segurança em tais contextos. Isso pode impedir que alunas e professoras participem efetivamente de atividades educativas.

A programação de GHM é focada em melhorar a segurança geral, a privacidade e a dignidade das raparigas e mulheres em contextos de emergência e pode, portanto, promover melhores resultados setoriais, incluindo a qualidade da oferta de educação. O *kit de ferramentas para Integrar a GHM na Resposta Humanitária* identifica alguns dos principais desafios de GHM e respostas recomendadas em situações de emergência.

Abaixo está um resumo das principais ações que podem ser tomadas para melhorar a GHM (Gestão da Higiene Menstrual) no setor de educação. O guia completo fornece uma discussão mais aprofundada no Capítulo 11 (GHM e Educação), Capítulo 2 (Conduzindo um diagnóstico de necessidades) e no Capítulo 3 (Formação de pessoal em GHM), incluindo perguntas importantes de diagnóstico, estudos de caso, desenho de projeto e recursos de monitorização.

# GESTÃO DE HIGIENE MENSTRUAL (GHM) EM EMERGÊNCIAS

ESTIMA-SE QUE MAIS DE 26 MILHÕES DE  
RAPARIGAS & MULHERES DESLOCADAS  
GLOBALMENTE ESTEJAM A MENSTRUAR



## OS DESAFIOS:

### FALTA DE ESPAÇOS SEGUROS E PRIVADOS PARA GHM

Durante emergências, é raro haver acesso de dia e de noite a casas de banho e lavatórios seguros, privados e limpos para trocar e lavar produtos para a menstruação.



### FALTA DE INFORMAÇÃO SOBRE GHM

A falta de educação sobre cuidados básicos de higiene e saúde menstrual representa um obstáculo às práticas saudáveis e higiénicas de GHM, incluindo a eliminação.



### VERGONHA E ANSIEDADE

Manchas de sangue na roupa e preocupação sobre vazamento menstrual impedem que mulheres e raparigas prossigam com as suas atividades diárias (por exemplo, ir à escola, ao mercado, ou a distribuições).



### SOBREPOPULAÇÃO E FALTA DE PRIVACIDADE

A falta de privacidade nos abrigos dificulta a troca urgente de produtos ou panos para a menstruação, especialmente à noite.



### TABUS CULTURAIS OU RESTRICÇÕES À GHM

Crenças culturais podem limitar os tipos de materiais utilizados e dificultar o modo de eliminação ou de lavagem e secagem dos materiais usados.



## ESTRATÉGIA RECOMENDADA:

### CONSULTAR RAPARIGAS E MULHERES

Perguntar diretamente a raparigas e mulheres sobre as suas experiências e preferências relativamente à GHM.



### PROVIDENCIAR MATERIAIS & UTENSÍLIOS

Distribuir uma seleção de materiais menstruais essenciais (absorventes, panos) e utensílios (roupa interior, sabão, balde) e reabastecer conforme necessário.



### PROVIDENCIAR INSTALAÇÕES SEGURAS PARA A POPULAÇÃO FEMININA

Garantir o acesso a casas de banho e lavatórios femininos que incluam trincos, água, sabão, iluminação e que estejam separados por género.



### PROVIDENCIAR OPÇÕES DE ELIMINAÇÃO ADEQUADAS

Garantir a instalação de sistemas de gestão de eliminação e descarte de resíduos menstruais que sejam cultural e ambientalmente adequados.

### PROVIDENCIAR INFORMAÇÃO SOBRE MENSTRUAÇÃO

Demonstrar boas práticas de higiene menstrual e providenciar informação sobre os princípios básicos da saúde menstrual.



								
<b>Resumo das Ações Principais do Capítulo 11: GHM em espaços educativos</b>								
1. Consultar raparigas e pessoal do sexo feminino sobre as suas necessidades de GHM, preferências e obstáculos relacionados com a menstruação em espaços educativos.								
2. Equipar escolas com casas de banho femininas (com portas, trincos, iluminação, água e métodos de eliminação) em colaboração com a comunidade de profissionais do setor de ASH.								
3. Formar pessoal do sexo masculino e feminino para falarem com confiança e conhecimento sobre menstruação e apoiarem aprendentes do sexo feminino.								
4. Garantir o acesso básico a equipamentos sanitários de contingência (incluindo roupa interior) para raparigas que não estejam preparadas para terem um período menstrual durante a escola.								
5. Proporcionar a promoção de higiene menstrual e educação em saúde menstrual às adolescentes.								
6. Realizar o acompanhamento e monitorização necessários para garantir que raparigas, mulheres e prestadoras de cuidados em situação vulnerável recebam o apoio adequado.								

## Estudo de caso 2.5

### Gestão de Higiene Menstrual: Mali<sup>50</sup>

O programa *Brincar para Promover Educação de Qualidade* (BAEQ) no Mali, promovido pelo RTP, procura criar um ambiente de aprendizagem seguro em escolas primárias e pré-primárias para garantir a inclusão, igualdade de género e saúde emocional e física das crianças. O número reduzido de instalações sanitárias, principalmente a falta de casas de banho separadas para rapazes e raparigas, revelou-se um obstáculo à retenção de alunas, que dependiam das casas de banho em residências privadas perto das escolas e ficavam em casa quando estavam a menstruar. O RTP colaborou com APP e SMC para desenvolver planos para a manutenção de instalações sanitárias, incluindo o fornecimento de equipamento de limpeza suficiente. As e os aprendentes foram consultados durante o planeamento e o RTP desenvolveu as capacidades ao nível da escola através da formação de clubes de aprendentes e de pessoal supervisor, e ao nível do governo através da formação de pessoas da área de aconselhamento pedagógico. As atividades participativas que chamaram a atenção para a GHM e ASH, como a designação de um dia de saneamento na escola, ajudaram a mobilizar o apoio da comunidade.

# 3. Estratégias para a promoção da igualdade de género no Ensino e Aprendizagem

## 3.1 Currículo

### **Requisitos Mínimos da INEE - Ensino e Aprendizagem**

#### **Requisito 1: Currículo**

Um currículo é um plano de ação para ajudar alunos e alunas a melhorarem os seus conhecimentos e capacidades. Frequentemente, uma crise altera o ambiente educativo, oferecendo oportunidades para melhorar os currículos existentes de modo a torná-los mais sensíveis às questões de género, assim como mais adequados e relevantes para os alunos e alunas. O conteúdo do currículo tem um papel importante na promoção sustentável da recuperação, da paz, da estabilidade e da resiliência, reconstruindo a coesão social e o desenvolvimento de identidades nacionais positivas.

Os governos nacionais assumem, por norma, a responsabilidade de rever e desenvolver currículos de educação formal, colaborando com as partes interessadas e com os ministérios relevantes para definir metas educativas. Embora as crises possam enfraquecer a capacidade de resposta do governo (e em alguns casos o sistema já estava enfraquecido), é uma boa prática criar um consenso para a revisão e desenvolvimento de um currículo inclusivo e sensível às questões de género com as autoridades educativas relevantes e com a comunidade. Não é facultativo nem um extra, mas sim um componente importante de “reconstruir melhor”.

No entanto, a realização de uma revisão completa do currículo nem sempre é possível ou realista. Os professores e professoras podem ser apoiados de



outras formas para tornarem os currículos mais inclusivos e relevantes em emergências. Podem ser realizadas alterações pequenas e práticas no conteúdo do currículo como resposta a necessidades imediatas, como por exemplo introduzir tópicos de competências para a vida sobre como evitar minas terrestres e combater mosquitos vetores durante um surto de Zika. Transmitir novas capacidades e conhecimentos que possam salvar e sustentar vidas é tão importante quanto ser sensível a dinâmicas de conflito e causas subjacentes de desigualdade e integrar nos currículos os princípios de inclusão e igualdade de género.

Orientações mais substanciais para todos os aspetos de ensino e aprendizagem podem ser encontradas no *Manual da INEE sobre Ensino e Aprendizagem*, e na publicação *Educação para a segurança, resiliência e coesão social: kit de recursos de planeamento e desenvolvimento curricular*, que é citada na secção de Recursos (Anexo 2).

## **Conteúdos e conceitos de aprendizagem adequados para a educação durante uma emergência<sup>51</sup>**

Os conteúdos e conceitos essenciais de aprendizagem para a educação em emergências, que devem ser sensíveis a questões de género, são:

- Literacia, numeracia e as competências essenciais da educação básica;
- Educação para a saúde baseada em competências, adequada à idade e à situação, incluindo primeiros socorros, saúde reprodutiva, doenças sexualmente transmissíveis e VIH/SIDA;
- Direitos humanos e normas humanitárias, cidadania ativa, educação para a paz e construção da paz, não-violência, prevenção de conflitos, gestão de conflitos, resolução de conflitos e proteção de menores;
- Proteção e segurança;
- Atividades culturais, como música, dança, teatro, desporto e jogos;
- Informação necessária para a sobrevivência num novo ambiente como, por exemplo, processos de evacuação rápida e de acesso a serviços; e
- Desenvolvimento da criança e adolescência.

Para mais detalhes, veja a secção seguinte.

## Considerar o conteúdo curricular através de uma perspectiva de género

Todo o conteúdo do currículo pode ser “genderizado” - contendo preconceitos e estereótipos e representando e encorajando raparigas, rapazes, mulheres e homens a agir de modo específico. Por exemplo, manuais escolares de ciências podem ter ilustrações que mostrem apenas rapazes a fazerem experiências ou exercícios de literacia podem apresentar as mulheres apenas como prestadoras de cuidados primários. É muitas vezes necessário ter atitudes proativas em relação a estas normas de género e uma das abordagens é o uso do currículo para transmitir princípios de inclusão e de igualdade de género.

Abaixo estão alguns exemplos de conteúdo curricular que podem ser usados para promover igualdade de género e dar resposta às diversas necessidades de alunos e alunas.

### **Educação sobre direitos humanos:**

O conteúdo curricular pode promover princípios de igualdade de género e não-violência centrado em direitos humanos, particularmente direitos de raparigas e rapazes. É útil fazer referência à Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) e à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW).

### **Possíveis tópicos de educação sobre saúde e direitos sexuais e reprodutivos (SDSR):**

- Nutrição
- Higiene pessoal, incluindo GHM
- Reprodução
- Benefícios de adiar o casamento e dos métodos contraceptivos
- Sexualidade e comportamento sexual seguro, incluindo consentimento; respeito pelo próprio corpo e pelo corpo das outras pessoas; discussões sobre sexo seguro; e percepções tradicionais de masculinidade ligadas a comportamentos sexuais arriscados
- Competências de comunicação e de resolução não violenta de conflitos
- Prevenção e tratamento do VIH e outras DST; cuidado e apoio para pessoas que vivem com VIH e SIDA
- Reconhecer e abordar o assédio e a violência sexual
- Reduzir a morbilidade e a mortalidade maternas
- Uso indevido de substâncias
- Segurança na Internet

**Educação para a paz e educação sensível ao conflito:** Particularmente em situações de conflito, os programas de educação para a paz para desenvolvimento pessoal, contacto intergrupal e técnicas de resolução de conflito podem incluir uma análise de normas de género. Estas normas de género podem incluir considerar a agressão como um símbolo de masculinidade e a submissão como uma qualidade feminina. A análise pode permitir uma compreensão mais profunda de como raparigas, rapazes, mulheres e homens podem contribuir para o processo da paz ao desafiar as normas de género.

A educação sensível a questões de conflito visa minimizar os impactos negativos e maximizar os impactos positivos da educação no conflito. É necessária uma compreensão abrangente dos contextos em que o ensino é ministrado. O *Manual da INEE sobre a Educação Sensível às Questões de Conflito* (2013) elucida sobre como administrar o ensino, de uma forma sensível às questões de conflito e de género. A USAID tem uma lista de verificação em termos da educação sensível às questões de conflito, o que poderá ser útil.

**Educação sobre competências para a vida e saúde e direitos sexuais e reprodutivos (SDSR):** A educação sobre as competências para a vida e SDSR envolve as e os jovens em debates sobre sexualidade, reprodução, relações, normas de género e violência. Pode também tratar de competências para a vida diária, tais como segurança na estrada e higiene pessoal (para tópicos adicionais, ver nota em cima). Isto pode reduzir os riscos, promover um comportamento mais saudável e dar autonomia aos e às jovens, para que reconheçam as relações não saudáveis e evitem as que visam a exploração.

Em situações de emergência, a educação sobre as competências para a vida é essencial, dado que as famílias e redes sociais são perturbadas, deixando as crianças e adolescentes com pouca ou nenhuma informação sobre como se protegerem, incluindo da exploração sexual e do abuso. Uma das principais componentes da educação sobre as competências para a vida é o desenvolvimento de competências sociais, o pensamento crítico e a atuação individual através de competências de negociação e liderança, tais como: autoconfiança, opinião, visão, tomada de decisões e organização. Promover a opinião, confiança e visão das raparigas ajuda-as a desenvolver a capacidade de negociar com pares, parceiros e famílias, exercer os seus direitos de saúde reprodutiva e sexual (SRH), o que melhora a participação nas aulas e os resultados da aprendizagem.

A educação sobre saúde reprodutiva e sexual adequada à idade e sensível às questões de género ajuda as crianças e adolescentes a encarar as alterações

físicas, que ocorrem nos seus corpos, como aspetos positivos e naturais do seu desenvolvimento. Porém, estes tópicos podem ser de natureza sensível, por isso é importante ter em conta a cultura e as crenças locais para os abordar. Trabalhar com SMCs e outros grupos comunitários de jovens e mulheres pode ser útil. Em contextos conservadores, as comunidades são muitas vezes mais recetivas a incluir os direitos e saúde reprodutiva e sexual no plano curricular, com a perspetiva de promover abordagens seguras e saudáveis para futuras mães e pais. Assegurar o apoio de autoridades, tais como as e os líderes religiosos, pode ser uma forma eficaz de conseguir a aceitação dos pais e alunos e alunas.

### **Estudo de caso 3.1.**

#### **Educação sobre Competências para a Vida: Zimbabué<sup>52</sup>**

A iniciativa “Melhorar o Acesso das Raparigas à Educação, Transformando a Mesma” (IGATE) visava abordar as barreiras que impediam as raparigas de obterem educação escolar no Zimbabué rural. Implementada de 2013-2017, através da World Vision Reino Unido e World Vision Zimbabué e parte de um consórcio de redes parceiras, a IGATE envolveu as poupanças de aldeias e empréstimos para gerar rendimento, para custear as despesas escolares das raparigas e melhorar os padrões de vida; grupos de mães para orientar e guiar as raparigas; advocacia comunitária e tabelas de desempenho social; comités de desenvolvimento escolar que receberam formação em ASH e GHM; clubes escolares femininos; um programa de bicicletas para ajudar as raparigas nas deslocações para a escola; formação para líderes religiosos e tradicionais; incentivar a participação dos homens no apoio à educação das raparigas; e formação de professores e professoras para desenvolver as competências de leitura das alunas e alunos. No final do projeto, constatou-se uma melhoria na aprendizagem e a alteração de normas sociais, no que respeita à valorização das raparigas e da sua educação. As raparigas que participaram no desenvolvimento de competências de liderança adquiriram competências de literacia a um ritmo muito superior ao das colegas em escolas de controlo. As raparigas cujas mães estavam nos grupos de intervenção das aldeias mostraram maior propensão para melhorar as suas competências de aritmética. Os dados qualitativos indicaram que nas escolas onde os grupos de mães eram ativos, as raparigas falavam abertamente sobre casos de violência sexual e conseguiam melhorar a sua participação na aula.

## Materiais de ensino e aprendizagem

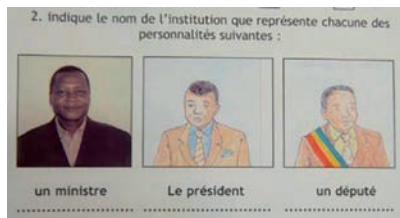
Rever e adaptar o conteúdo de manuais e outro material de ensino e formação pode ser uma forma valiosa de abordar os estereótipos sexuais negativos. Os professores e professoras usam os manuais como um elemento chave no seu ensino durante 70% a 95% do tempo da aula.<sup>53</sup> A discriminação e desigualdade de género é muitas vezes refletida nos manuais, podendo diminuir a participação da turma e reduzir as expectativas das crianças em relação ao seu potencial.

As imagens ao lado, provenientes de várias fontes, dão exemplos dos tipos de estereótipos sexuais - tal como a liderança masculina e a subserviência feminina - que podem ser encontrados em manuais.

A revisão do material de ensino e aprendizagem pode ser feito, colocando questões do tipo:

- **Com que frequência são retratadas as personagens masculinas e femininas?** Por exemplo, o manual de matemática apenas inclui imagens ou nomes de rapazes?
- **Como são retratadas as personagens masculinas e femininas?** Por exemplo, só são retratadas raparigas a fazer as tarefas de casa?
- **Como são retratados os papéis e as relações entre homens e mulheres?** Por exemplo, a mãe está sempre a dizer aos filhos o que fazer? O pai está sempre a disciplinar os filhos?
- **Que adjetivos são usados para descrever as personagens masculinas e femininas?** Por exemplo, as personagens femininas alguma vez são referidas como fortes? Ou as personagens masculinas são alguma vez referidas como atenciosas?

## Exemplos de estereótipos de género em manuais<sup>54</sup>



Idealmente, o material e textos de ensino deveriam mostrar raparigas, rapazes, mulheres e homens em diversos papéis que promovam a igualdade, tal como rapazes a cozinhar ou raparigas a conduzir, assegurando que a linguagem e as imagens não reforçam os estereótipos de género. É também importante que a linguagem e as imagens sejam inclusivas de todos os grupos, incluindo os desfavorecidos, como as crianças com deficiência ou pertencentes a minorias étnicas. É possível trabalhar com professoras e professores e grupos locais, incluindo mulheres líderes, para selecionar modelos de grupos desfavorecidos e criar conteúdo local simples para representar exemplos relevantes para os alunos e alunas. Modelos locais podem também ser convidados e convidadas a partilhar as suas experiências com os alunos e alunas nas aulas.

Mesmo que o desenvolvimento de materiais didáticos sensíveis às questões de género não seja exequível, o ensino sensível às questões de género ainda o é. Quando os professores e professoras têm formação para ser sensíveis aos estereótipos de género nos manuais, por exemplo, o material existente pode ser usado com efeito positivo, incitando a perguntas em aberto sobre o conteúdo e encorajando o pensamento crítico, em termos de questões de género.

## 3.2 Processos de ensino e aprendizagem sensíveis às questões de género

### **Requisitos Mínimos da INEE - Ensino e Aprendizagem**

#### **Requisito 3: Instrução e Processo de Aprendizagem**

Os processos de instrução e aprendizagem sensíveis às questões de género visam responder às necessidades de raparigas, rapazes, mulheres e homens, podendo permitir uma educação de melhor qualidade na prática. Estas abordagens visam eliminar as desigualdades na turma, incluindo a discriminação sexual e podem reduzir o uso de métodos de disciplina violentos.

Os professores e professoras podem usar diversas estratégias para tornar a experiência de aprendizagem mais sensível às questões de género, participada e inclusiva:

- **Modifique as estratégias de ensino para dar às raparigas e rapazes igual oportunidade para contribuir nos debates e atividades.** As professoras e os professores podem observar quem é mais dominante na turma, as raparigas ou os rapazes, tomando medidas para incentivar contribuições iguais. Quando culturalmente apropriado, altera a disposições dos lugares na sala de aula, para que grandes grupos de raparigas ou rapazes não se sentem juntos, podendo prevenir que se tornem dominantes em relação às e aos outros colegas. Os espaços de aprendizagem com crianças do mesmo sexo podem ser úteis em alguns contextos.
- **Esteja atento e atenta ao número de questões colocadas e respondidas por alunos do sexo masculino e feminino, bem como à atenção dada aos vários alunos e alunas na aula.** Além disso, os tipos de questões colocadas são importantes. Em determinados contextos, os professores e professoras podem colocar questões aos rapazes que exigem respostas mais complexas e às raparigas questões de resposta mais simples. Isto pode afetar a aprendizagem, bem como a autoconfiança das alunas e dos alunos, reforçando as baixas expectativas das raparigas.
- **Repare nos estereótipos de género presentes em manuais e outros materiais de aprendizagem** e transforme-os numa oportunidade de aprendizagem, incitando a questões sobre os materiais e encorajando os alunos e alunas ao pensamento crítico sobre as questões de género.
- **Use as diferentes experiências de vida dos rapazes e raparigas como ponto de partida** para criar atividades e ensinar coisas novas. Por exemplo, para incitar a debates sobre o porquê das experiências de vida adquirirem um carácter de género e, como é que as raparigas e rapazes podem perceber quando a diferença se transforma em discriminação.
- **Empregue abordagens e métodos de ensino que promovam a autoconfiança e a autoestima das alunas e dos alunos.** A autoconfiança é construída ao longo do tempo, com apoio e reforço contínuos. Os alunos e alunas podem ser envolvidas em jogos e projetos simples para desenvolver a autoconfiança e a opinião, podendo recorrer-se ao desporto para romper com os papéis tradicionais e aumentar a autoestima. Muitas vezes é mais eficaz começar pelo trabalho de grupo com crianças do mesmo sexo, para permitir às raparigas e rapazes explorarem os papéis não tradicionais, criando um espaço de participação seguro. As atividades devem ser adequadas à idade e reconhecer como os padrões de género são exacerbados na adolescência.

- **Aprenda e adapte as práticas de ensino** para acomodar as diferenças de desenvolvimento nos rapazes e raparigas.
- **Use uma linguagem sensível às questões de género, não violenta e não abusiva**, evitando piadas e termos que rebaixem ou menosprezem qualquer um dos sexos.
- **Assegure que os papéis domésticos, de liderança, voluntários e comunitários são partilhados igualmente entre raparigas e rapazes.** Isto pode incluir tarefas como limpar as áreas comunitárias, ajudar crianças mais pequenas e trabalhar no conselho escolar, ou como delegados e delegadas de turma.

Para mais informações relativas ao conteúdo da formação de professores e professoras para temas sensíveis às questões de género, consulte a Secção 4.

Consulte ainda os **Requisitos Mínimos da INEE, Ensino e Aprendizagem, Requisito 4: Avaliação dos resultados de aprendizagem.**

## **Estudo de caso 3.2**

### **Ensino e aprendizagem sensíveis às questões de género: Afeganistão<sup>55</sup>**

Em 2009, a Fundação Aga Khan (FAK) lançou o *Girls' Education Support Programme* (GESP) com vista a melhorar o acesso e as oportunidades de educação para todas as crianças, sobretudo as raparigas. O GESP foi alargado a várias escolas, desde o ensino primário ao ensino secundário, disponibilizou formação e programas de mentoria a professoras e professores e a outras partes interessadas, ofereceu suporte aos SMC e às associações de pais, de professores e professoras e de alunas e alunos e realizou melhorias nas escolas. A FAK aumentou ainda o número de professoras através do pagamento de incentivos, da disponibilização de transporte e da formação de licenciadas como professoras. Em 2009, no início do programa, 225 raparigas concluíram os seus estudos em escolas apoiadas; em 2013, esse número aumentou para mais de 2300. Um estudo interno constatou que, de um modo geral, com o GESP o número de matrículas de raparigas aumentou, o número de raparigas que abandonaram os estudos baixou e o número de raparigas que concluíram os seus estudos aumentou. Isto deveu-se principalmente a uma melhor qualidade do ensino, ao apoio e envolvimento das comunidades e a um novo grupo de professoras locais e de modelos de referência.



## Formação vocacional, técnica ou de capacitação para abordar temas sensíveis às questões de gênero

As opções de programas de formação vocacional, técnica ou de capacitação podem ser limitadas em contextos de crise, mas podem ajudar a reforçar a capacidade de resiliência das e dos adolescentes mais velhos e das e dos jovens e são um importante passo seguinte para aprendentes do sexo masculino e feminino, após os Programas de EA. Podem ainda proporcionar uma oportunidade para abordar os estereótipos de gênero e melhorar a equidade.

Muitas vezes, as normas de gênero afetam as competências que os alunos do sexo masculino e feminino optam por aprender. Por exemplo, os jovens do sexo masculino podem ter tendência para escolher programas em ofícios (de remuneração mais elevada) como carpinteiro, pedreiro ou mecânico automóvel, ao passo que as aprendentes do sexo feminino escolhem profissões como costureira, cabeleireira ou empregada em restauração. Tal só vem reforçar ainda mais a desigualdade no estatuto social e nos salários entre os sexos.

A comunidade de professores e professoras, formadores e formadoras e outras e outros profissionais ligados ao ensino podem tomar medidas com vista a eliminar os preconceitos de gênero de programas de formação vocacional, técnica e de capacitação e promover valores de igualdade de gênero e de inclusão. Por exemplo:

- **A orientação profissional pode desafiar os preconceitos de gênero** e focar-se nas capacidades de cada formando e formanda, através da apresentação de várias opções de trabalho por conta de outrem ou por conta própria. Este conselho deve ainda basear-se na análise do mercado, no conhecimento da procura de bens e serviços contextualmente adequados e na identificação de áreas não tradicionais de empreendedorismo.
- Poderão ser colocadas em prática estratégias com vista a reconhecer e **abordar o fato de que os estereótipos de gênero têm impacto na autoconfiança dos aprendentes** no que diz respeito à escolha do curso e às opções de emprego.
- Os **métodos de ensino e pedagógicos adequados e sensíveis às questões de gênero** permitem tornar os cursos acessíveis a todas as pessoas.
- As raparigas, muito em especial, carecem frequentemente de acesso ao capital, sobretudo quando estão afastadas da sua família ou de outra rede de apoio em situações de deslocação interna. **Identificar fontes de capital para o empreendedorismo**, incluindo grupos de poupança e instituições de micro-financiamento, ou trabalhar em colaboração com as entidades parceiras para o desenvolvimento das mesmas.

## 4. Estratégias de promoção de políticas de igualdade de género e de apoio a professores e professoras e outras técnicas e técnicos de educação

A educação de qualidade e inclusiva é de importância crítica para crianças e jovens em situações de emergência e as professoras e professores desempenham um papel fundamental na garantia das mesmas. Enquanto prestadoras e prestadores de serviços de primeira linha e elos de ligação com os pais, as comunidades, os e as aprendentes e outras partes interessadas, as professoras e os professores são vitais para assegurar um sentimento de proteção, de normalidade e de rotina que é tão importante para o bem-estar da criança. Têm ainda a oportunidade de criar novas normas e padrões mais inclusivos e igualitários nas salas de aula.

Na verdade, professoras e professores qualificados poderão vir a escassear em cenários de emergência, quer em situações de crise graves ou prolongadas. Aquelas e aqueles que estão disponíveis e dispostos a ensinar são, muitas vezes, voluntários e voluntárias por vezes reticentes e que, provavelmente, estarão a enfrentar problemas complexos nas suas vidas pessoais que afetam a sua capacidade e motivação para ensinar. É também provável que sejam homens.

As e os docentes podem ter os seus próprios problemas psicossociais, trazer consigo preconceitos de género ou de outra natureza para o local de trabalho e refletir a tolerância generalizada da VBG. Além disso, poderão ter recebido pouca formação, o que as leva e os leva a depender das suas experiências pessoais de escolarização para ensinar. Estas restrições significam que os professores e as professoras, ao invés de criarem espaços acolhedores e seguros a que crianças e jovens recorrem em situações de emergência, poderão

comportar-se de forma abusiva (utilizando castigos físicos ou esperando que alunas troquem classificações elevadas por sexo, por exemplo) ou marginalizar determinadas crianças na sala de aula.

Os processos de recrutamento e a gestão e desenvolvimento contínuos do pessoal docente que sejam sensíveis a estes fatores ajudam a assegurar uma resposta adequada. A oferta de formação pedagógica e inclusiva a professores e professoras em momentos de crise, bem como o apoio e a supervisão para os ajudar a proporcionar experiências de aprendizagem positivas e benéficas para raparigas, rapazes, mulheres e homens pode ajudar a mitigar estas questões. Podem ainda beneficiar de apoio psicossocial adicional que reconheça as experiências dos próprios professores e professoras em cenários humanitários.

## 4.1 Recrutamento e seleção

### ***Requisitos Mínimos da INEE, Professores e Professoras e Outros Técnicos e Técnicas de Educação, Requisito 1: Recrutamento e Seleção***

Em alguns contextos de crise, como por exemplo no Sudão do Sul, é mais fácil recrutar professores do sexo masculino do que feminino. Noutros casos, como nas Filipinas, a situação é inversa. Atingir um equilíbrio de género entre os professores e professoras e entre outras e outros profissionais ligados ao ensino pode ser um desafio, mas é da maior importância para um sistema educativo que seja sensível às questões de género. Apesar de os professores poderem dar apoio às alunas, e vice-versa (as professoras darem apoio aos alunos), é importante que as alunas e os alunos tenham modelos de referência e que possam contar com pessoas adultas do mesmo sexo que os ajudem, que lhes deem conselhos e que os incentivem. Em algumas culturas, quando não existem quaisquer professoras, é pouco provável que os pais mandem as suas filhas para a escola.

Poderão ser necessárias medidas especiais para identificar e recrutar de forma proativa professores do sexo masculino ou feminino, consoante a principal causa da escassez desses recursos. A análise das barreiras de género ou culturais na educação e na comunidade ou sociedade em geral, que impedem ou desencorajam a participação de homens ou mulheres no campo educativo,

é um primeiro passo extremamente útil. Em alguns casos, a falta de professores de um determinado sexo, normalmente mulheres, deve-se à escassez de potenciais pessoas candidatas devidamente qualificadas ou formadas. O estabelecimento de quotas para o recrutamento de professoras e a aplicação de exceções pode ajudar a garantir um número mínimo de candidatas.

Mesmo quando existem candidatas devidamente qualificadas, estas podem não ter interesse pela profissão de professora. É frequente os professores do sexo masculino procurarem oportunidades que ofereçam um bom salário noutros locais, ao passo que as professoras poderão ter outros compromissos e estar sujeitas a pressões como as expectativas da família. Em contextos de crise, as professoras hesitam, muitas vezes, em trabalhar em áreas remotas ou afetadas por conflitos devido a preocupações relacionadas com a sua própria segurança. Proporcionar um espaço de alojamento e transportes seguros poderá servir de incentivo a professoras nestas situações.

De preferência, as medidas a curto prazo que visam satisfazer as necessidades de recrutamento de estabelecimentos de ensino individuais devem ser acompanhadas do desenvolvimento de políticas a longo prazo, de incentivos ou de sistemas de quotas. Quando os planos para o referido desenvolvimento ainda não existem, poderá ser necessária a advocacia do governo. Algumas estratégias para assegurar o recrutamento equilibrado em termos de género são:

- **Estabelecer relações com as e os cônjuges ou com os familiares de potenciais candidatos a professores e candidatas a professoras** para debater a importância da função.
- **Reduzir o requisito mínimo de acesso** no recrutamento para institutos de formação de professores e professoras de forma a melhorar a diversidade do corpo docente, sobretudo em contextos onde a participação feminina na educação é escassa.
- **Efetuar pagamento de incentivos** para atrair professoras para áreas remotas ou mal servidas e assegurar a existência de transportes e alojamento seguros.<sup>56</sup>
- **Fornecer apoio adicional aos formandos e formandas** que estejam abaixo do nível básico para reforçar o seu conhecimento sobre a matéria e as abordagens pedagógicas.
- **Desenvolver campanhas nos meios de comunicação social** focadas na importância do envolvimento tanto de mulheres como de homens na educação.

- **Trabalhar com raparigas e rapazes do ensino secundário para suscitar o seu interesse pela profissão de professor e professora**, por exemplo, encaminhando-os para escolas primárias onde possam trabalhar como voluntárias e voluntários e ajudar os professores e professoras em diferentes atividades. Disponibilizar bolsas de estudo e outros incentivos a mulheres e homens que participem na formação antes da entrada em serviço.
- **Trabalhar com grupos comunitários** para ajudar a identificar potenciais professores, do sexo masculino ou feminino, e fornecer apoio às suas famílias de modo a permitir que se tornem professores e professoras. Para o efeito poderá, por exemplo, partilhar as tarefas agrícolas, ajudar a cuidar das crianças, ou proporcionar alojamento e transportes seguros.
- **Mobilizar grupos comunitários para que se responsabilizem pela segurança das professoras.**
- **Recrutar assistentes, do sexo masculino ou feminino**, para a sala de aula com um nível mais baixo de habilitações escolares, fornecer formação contínua e oportunidades para concluírem os seus estudos enquanto trabalham e, depois disso, apoiar a sua transição para a função de professores e professoras a tempo inteiro.

Processos de seleção sensíveis às questões de género, como a inclusão de homens e mulheres nas comissões de recrutamento, garantindo que os critérios de seleção são transparentes e que têm em conta o género e a diversidade e avaliação de competências, que possam contribuir para um corpo docente mais equilibrado em termos de género. As quotas podem ajudar a estabelecer o princípio de igualdade de representação nas tomadas de decisão.

### **Estudo de caso 4.1**

#### **Recrutamento de professores e professoras e formação para educação de base comunitária (EBC): Afeganistão<sup>57</sup>**

No Afeganistão, as escolas de base comunitária fortaleceram a apropriação local dos serviços de educação, através de uma série de iniciativas. Por exemplo, para aumentar o número de professoras e professores a nível local qualificados, a CARE forneceu formação para raparigas em programas do EBC, para desenvolver as competências para se tornarem professoras ou profissionais de saúde, após a conclusão do 9º ano. O

projeto de consórcio STAGES, financiado pelo DFID, liderado pela Fundação Aga Khan, acompanhou a aquisição de competências de alfabetização e matemáticas entre as e os aprendentes que frequentam as aulas EBC e as escolas do governo entre 2013 e 2017. Os resultados indicam que alunas e alunos que frequentam as turmas de EBC têm maiores pontuações de alfabetização e competências matemáticas do que os seus colegas e as suas colegas que frequentam as escolas do governo, mostrando que as voluntárias com formação académica limitada podem ser professoras eficazes quando adequadamente formadas.

## 4.2 Condições de trabalho

### **Requisitos Mínimos da INEE - Professores e Professoras e Outros Técnicos e Técnicas de Educação, Requisito 2: Condições de Trabalho**

A inclusão de descrições de trabalho, descrições de condições de trabalho e códigos de conduta nos contratos de trabalho dos professores e professoras, ajuda a profissionalizar o papel deste profissional no ambiente de aprendizagem e na comunidade. O contrato define os serviços esperados dos professores e professoras, em troca de remuneração das comunidades, autoridades educativas e outras partes interessadas e fornece uma estrutura para o comportamento adequado e esperado da professora e do professor.

### **Remuneração de professores e professoras**

Incentivos e outras compensações, como suporte para alojamento, custos de transporte e assistência a crianças, dependem dos contextos e recursos locais. As professoras e professores recebem salários baixos que não proporcionam rendimento suficiente e podem obrigar a assumir outras atividades geradoras de rendimento. As partes interessadas a nível da educação podem precisar advogar por salários adequados para as professoras e professores e igualdade de género na remuneração, incentivos e outras compensações para professores do sexo feminino e masculino. Os incentivos podem ser usados para atender às diferentes necessidades de desenvolvimento e preservação de professores e de professoras, tal como o acesso ao desenvolvimento profissional. Esquemas de incentivo também podem incluir motivação espe-

cial para professores e professoras e outras equipas de educação para ter formação ou responsabilidades adicionais para a integração de igualdade de género, como parte de uma estratégia mais ampla, para fortalecer a resposta à discriminação de género em todo o setor.

Informações mais aprofundadas sobre este assunto podem ser encontradas no *Manual da INEE sobre Compensação de Professores*.

## **Percursos profissionais**

Instituições e comunidade de profissionais da educação podem motivar professoras e professores qualificados a permanecer na profissão docente, garantindo que haja um caminho profissional claro, no qual mulheres e homens tenham oportunidades iguais de promoção e liderança. Embora não seja realista oferecer caminhos de desenvolvimento profissional estruturados para professores e professoras em contextos de emergência, pode-se tomar em consideração que as professoras e professores podem desenvolver as suas competências através de formação, acreditação e outros incentivos motivacionais.

## **Códigos de conduta**

Os códigos de conduta orientam e apoiam os professores e professoras e outros profissionais da educação, protegem os alunos e alunas e os funcionários e funcionárias, estimulam altos padrões profissionais e promovem a confiança do público na e para a profissão de educação.<sup>58</sup>

Códigos de conduta são projetados para serem aplicáveis em todo o ambiente de aprendizagem, englobando todas as atividades relacionadas com a escola e a educação. De preferência, docentes, autoridades educativas, comités comunitários de educação, Comissões de Gestão Escolar e alunos e alunas ajudam a redigir esses documentos. É aconselhável verificar se os códigos de conduta nacionais já existem e se estes podem ser usados “como tal” ou adaptados ao contexto de emergência.

- Compromisso dos professores e professoras para respeitar, proteger e (dentro da sua capacidade) cumprir os direitos educativos de alunos do sexo feminino e masculino.
- Compromisso de não ensinar ou encorajar conhecimento ou ações que contradigam os direitos humanos e princípios de não discriminação, incluindo a não-discriminação de género.

- Compromisso das professoras e professores para remover ativamente as barreiras da educação para garantir um ambiente não discriminatório, em que todos os alunos e alunas são aceites, independentemente de género, etnia, raça, estatuto de deslocado, e incapacidade.
- Compromisso de manter um ambiente acolhedor, saudável e de inserção, livre de assédio sexual e de outros tipos, violência baseada no género, exploração de alunos e alunas para trabalho, intimidação, abuso e discriminação. Inclua definições de diferentes formas de violência e abuso e estabeleça uma abordagem de tolerância zero.
- Compromisso em tomar medidas seguras e éticas com a brevidade possível, que salvaguardem a criança, quando ocorrerem incidentes de abuso sexual e exploração.
- Declaração clara de uma política de tolerância zero à violência escolar baseada no género e relações sexuais entre docentes e alunos e alunas.
- Manifestação clara de uma atitude de tolerância zero relativamente a práticas corruptas e compromisso com avaliações abertas, transparentes, éticas e justas.
- Menção explícita de medidas disciplinares a serem tomadas, incluindo processos criminais, caso os compromissos sejam quebrados.

É importante certificar-se de que os professores e professoras e outros e outras profissionais da educação compreendam e assinem o código de conduta e exibam uma cópia proeminente no ambiente de aprendizagem. Também é fundamental familiarizar os alunos e alunas com o conteúdo do código de conduta e saber onde ir para exprimir preocupações ou fazer reclamações, de maneira segura e confidencial. Finalmente, mecanismos de monitorização podem ser implementados para garantir que o código seja aplicado e implementado de forma eficaz.

Um exemplo de código de conduta do Sudão do Sul é fornecido na nota abaixo. Ver também as páginas 57-59 da UNESCO e o Guia Global UNGEI sobre como lidar com violência baseada no género na escola para orientação sobre como desenvolver um código de conduta.

UNGEI *Uma Abordagem Escolar Integral para Prevenir Violência Baseada no Género relacionada com a Escola: Padrões Mínimos e Quadro de Monitorização* fornece um quadro e indicadores detalhados sobre violência escolar baseada no género que podem ser incorporados nos códigos de conduta. Ver páginas 21-23.



## **Estudo de caso 4.2**

### **Código de Conduta dos Professores e Professoras para Situações de Emergência: Sudão do Sul<sup>59</sup>**

No Sudão do Sul, o Ministério da Educação e Instrução e o Cluster de Educação desenvolveram um código de conduta dos professores e professoras para uso em situações de emergência, onde os professores e professoras podem não ser formados a partir do código completo de conduta da professora e do professor e onde há preocupações particulares de proteção e segurança. O *Código de Conduta dos Professores e Professoras para Situações de Emergência* define as responsabilidades destes profissionais em situações de emergência e as relações entre professores e professoras, alunos e alunas e a comunidade durante e além dos períodos de crise. Também descreve como as professoras e os professores podem apoiar-se uns aos outros, durante situações de emergência, para que possam lidar e contribuir para a recuperação pós-emergência. O código de conduta inclui diretrizes claras sobre a responsabilidade dos professores e das professoras de não causar danos, usar a disciplina apropriada, fornecer cuidados e apoio e agir de maneira apropriada na sala de aula; para garantir a participação segura e equitativa de rapazes e raparigas na aprendizagem. As penalizações por violação de código de conduta incluem suspensão e término do contrato de trabalho.

## **4.3 Formação de professores e professoras, desenvolvimento profissional e apoio**

### **Requisitos Mínimos da INEE - Ensino e Aprendizagem,**

#### **Requisito 2: Formação, Desenvolvimento e Apoio Profissional**

Dedicar tempo e recursos para apoiar e formar professoras e professores e outros profissionais de educação numa emergência, é uma parte importante numa resposta educativa. Idealmente, instituições governamentais relevantes assumirão a liderança na conceção e implementação do apoio ao desenvolvimento profissional do professor e professora, seja antes ou durante o serviço. Quando as autoridades educativas são incapazes de liderar este processo, uma interação

entre agências ou grupo de trabalho podem fornecer orientação e coordenação aos esforços de organizações individuais, que oferecem oportunidades de desenvolvimento profissional para professoras e professores.

Os planos de formação podem incluir formação em serviço, orientação, supervisão e — onde for necessário na fase de reconstrução — a revitalização de instituições de formação de professores e professoras e instalações de ensino universitário para oferecer formação melhorada antes do trabalho. Tanto o processo de formação de professores e professoras, quanto o conteúdo, devem ser sensíveis às questões de género. A formação pré-serviço e em serviço podem encorajar professores e professoras a apoiarem a educação sensível às questões de género, por exemplo, incentivando professoras e professores e pessoal da administração a examinar os seus próprios preconceitos sobre o género; apoiando administradoras e administradores a realizar o recrutamento equitativo nas escolas; e fornecendo recursos e ferramentas, que os professores e professoras podem usar na sala de aula, para incentivar o espírito crítico sobre normas de género.

## **Conteúdo para a formação de professoras e professores**

Sessões únicas sobre género na formação de professoras e professores, ou respostas de emergência para a educação, não são ideais e a prática sugere que têm eficácia limitada,<sup>60</sup> mas são, contudo, melhores do que nada. Preferencialmente, as questões de género são integradas nos materiais de formação de docentes e estudadas em profundidade, em módulos adicionais, integrados no currículo de formação de professores e professoras. A formação destes profissionais relativa ao género abrange pedagogia relativa ao género e metodologias de ensino que podem ser usadas em áreas temáticas, disciplina positiva e gestão de sala de aula, abordagens participativas, para garantir envolvimento ativo de alunos do sexo feminino e masculino e planeamento e avaliação inclusivos. É também imperativo que os professores e professoras tenham conhecimento de base dos princípios e perspetivas dos direitos humanos (e como estes se relacionam com as necessidades dos alunos e alunas e as responsabilidades de todas as pessoas intervenientes na educação) e estejam cientes dos códigos de conduta para professores e professoras e outras funcionárias e funcionários da educação (ver acima).

O Grupo de trabalho colaborativo da INEE sobre Professores em Contextos de Crise (TiCC, sigla em inglês), desenvolveu um pack de formação para professores e professoras do ensino básico em contextos de crise com base em 28 competências de ensino-aprendizagem. Este pack pode também ser usado e adaptado para orientar o desenvolvimento de formações sensíveis às questões de género.

### **Estudo de Caso 4.3**

## **Formação de professores e professoras em pedagogia sensível às questões de género: Moçambique e Sudão do Sul<sup>61</sup>**

Elaborado pela Plan Internacional Canadá em 2016, o Pacote de formação para professores e professoras em Pedagogia sensível às questões de Género (GRPTT, sigla em inglês) integra a igualdade de género na formação prática e pedagógica de professores e professoras e centrada no aluno e aluna. Esta formação convida os professores e professoras a explorar as suas experiências pessoais em género e a identificar questões essenciais para alunos e alunas nas escolas e ambientes de aprendizagem. O primeiro projeto-piloto do GRPTT foi apoiado pela Dubai Cares no meio rural do Sudão do Sul e de Moçambique, tendo por objetivo combater a violência escolar baseada no género. Em resposta à crise no Sudão do Sul de julho de 2016, o pacote foi adaptado e implementado durante as fases de resposta de emergência e de recuperação. Os ensaios de controlo quasi-experimentais de GRPTT em Moçambique demonstraram ter tido um impacto considerável nas práticas pedagógicas centradas na criança e sensíveis às questões de género na sala de aula. Foi também realçada a necessidade de apoiar de modo contínuo a direção das escolas para manter o impacto da GRPTT. A GRPTT está disponível em várias línguas através da Plan International.



*Professores e professoras durante a formação de professores e professoras em pedagogia sensível às questões de género em Moçambique.*

*Crédito fotográfico: Plan International*

## **Estudo de Caso 4.4**

### **Formação de professoras e professores em redução dos riscos de desastre sensíveis às questões de género: Myanmar<sup>62</sup>**

A «redução dos riscos de desastre» (RRD) é uma estratégia-chave para construir resiliência. Após o ciclone Nargis em 2008, a UNESCO desenvolveu o Programa de recuperação da educação em Myanmar (MERP, sigla em inglês) para aumentar a resiliência do setor educativo em Myanmar através da integração de RRD e de preparação no caso de emergências no sistema educativo. Um total de 2,102 diretores e diretoras de escolas e professores e professoras de todas as escolas afetadas no Myanmar receberam formação em RRD e 400,000 aprendentes beneficiaram de informação e de materiais de comunicação educativos sobre desastres. A maioria dos participantes da formação eram professoras (sexo feminino). Foram distribuídos materiais de comunicação de redução dos riscos de desastre, sensíveis às questões de género, a crianças e às comunidades locais, salientando as necessidades e o papel das mulheres e das raparigas, em momentos de catástrofe.

## **Processos de formação de professores e professoras**

Em muitas situações de crise, o ensino é realizado por pessoas voluntárias com um nível de formação limitado. A maioria daquelas que são consideradas qualificadas para serem professoras e professores voluntários são homens, devido ao nível educativo limitado disponível para as raparigas e as mulheres. Isto é constatado particularmente no terceiro ciclo do ensino básico e no ensino secundário. Para além disso, esta situação é exacerbada em contextos nos quais as mulheres foram historicamente excluídas da educação escolar, como no caso do Afeganistão, do Paquistão e da Somália. Contrapondo estes fatores, as professoras-estagiárias e as professoras podem precisar de frequentar programas de melhoria da sua formação, que apoiem o seu desenvolvimento, tendo em igual consideração a necessidade de orientação, que possam precisar os professores do sexo masculino que não estejam habituados a trabalhar com colegas do sexo feminino.

No momento de preparar as formações educativas, é importante proceder, sempre que possível, a uma avaliação dos conhecimentos atuais, das atitudes

e das práticas dos professores e professoras. Para evitar eventuais repercussões negativas tais como níveis altos de VBG, deve-se assegurar que toda a formação e desenvolvimento, tendo como alvo as professoras (e professores) e estagiários e estagiárias, seja sensível às questões de conflito e do contexto local, com base no conhecimento das mudanças procuradas pelas mulheres. A modificação de normas de género e de práticas de ensino ocorre lentamente - os esforços de sensibilização levam o seu tempo até serem traduzidos em mudanças transformadoras na sala de aula (ver estudo de caso 4.5).

No que se refere à planificação da formação de professores e professoras, há uma série de questões importantes a ter em conta que contribuem para uma melhoria na sensibilidade às questões de género:

- **Conseguir um equilíbrio entre o número de elementos masculinos e femininos participantes** na formação de professores e professoras. Caso contrário, um sistema de quotas pode ser útil na promoção da igualdade de género.
- **Envolver a direção das escolas em todas as atividades de formação de professoras e professores**, principalmente nas formações que incidem nas questões de género onde pode ocorrer maior resistência. Convidar pessoas da administração escolar, da direção, ou da coordenação de grupos de professores e professoras para as formações, pode contribuir para melhorar a compreensão do impacto positivo que estas formações possam ter. Poderá ser atribuído o papel de formador e formadora na sala de aula às professoras e professores que tenham demonstrado ter experiência relevante.
- **Os critérios e procedimentos de seleção** no acesso às oportunidades de formação devem ser imparciais e transparentes, tais como um comité de seleção equilibrado em termos de género.
- **Considerar o ensino à distância na formação de professores e professoras** que inclua o uso de plataformas eletrónicas. Esta situação é comum em contextos de emergência e pode contribuir para a redução dos riscos associados à formação presencial e na redução dos custos relativos ao uso de espaços para as formações, custos de transporte e perda de rendimentos. O ensino à distância está frequentemente associado a períodos trimestrais de formação presencial.
- Se não houver professoras ou candidatas a formação disponíveis, **será considerada a possibilidade de trabalhar com mulheres da comunidade** para que, a título de assistentes de aula, criem uma representação de géne-

ro equilibrada e espaços de aprendizagem mais seguros. Os voluntários e voluntárias com falta de experiência ou de qualificações podem ser apoiados através de uma formação adequada (ver o Estudo de Caso 4.1).

- Assegurar que a formação do pessoal docente em desenvolvimento para os cargos sénior (tais como em formações “aceleradas”) **resolva os desequilíbrios de género existentes no meio do pessoal docente com experiência.**
- **Salientar uma formação direta e de qualidade centrada em métodos de ensino sensíveis às questões de género.** Muitos dos professores e professoras que trabalham em contextos de emergência carecem de competências pedagógicas de base. Vários estudos científicos demonstram que é ineficaz formar professoras e professores recém-qualificados ou sem experiência, em técnicas pedagógicas complicadas. É ideal que o conteúdo de formação encoraje as professoras e os professores a examinar os seus próprios preconceitos e as formas sob as quais estes se manifestam na sala de aula, e que também forneçam dicas práticas sobre como melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem para raparigas e rapazes.

## **Estudo de Caso 4.5**

### **Formação de professoras e professores em igualdade de género e em educação sensível às questões de conflito: Uganda.<sup>63</sup>**

Em 2015, o projeto piloto Socialização de Género nas Escolas proporcionou formação a mais de 1,000 professores e professoras de escolas primárias em Karamoja no Uganda, o que permitiu reforçar os seus conhecimentos, atitudes e práticas relativas à igualdade de género e à gestão de conflitos. Foram concebidas atividades com o objetivo de serem incluídas nos sistemas existentes de formação de professores e professoras, de supervisão e de orientação. As professoras e professores que participaram na formação demonstraram ter melhorado os seus conhecimentos e atitudes, nomeadamente no que diz respeito ao reconhecimento da igualdade de capacidades entre rapazes e raparigas, à sensibilização dos efeitos da discriminação baseada no género, nas interações sociais e na confiança das raparigas e na sua probabilidade de faltarem à escola durante a menstruação, e em como promover um ambiente de aprendizagem mais equitativo a nível de género. Uma avaliação de impacto demonstrou que traduzir estes novos conhecimentos

em prática era desafiante para os professores e professoras. No entanto, este modelo revelou ser promissor em termos da promoção da participação social e para a manutenção da paz desde que fosse combinado com um esforço concertado para envolver toda a comunidade na promoção de ideias novas relativas ao género.

## 4.4 Apoio e Supervisão

### ***Requisitos mínimos da INEE - Professores e Professoras e Outros Técnicos e Técnicas de Educação. Requisito 3: Apoio e Supervisão***

Os professores e professoras que estejam a exercer em situações de conflito e de crise operam num ambiente de trabalho muito complicado, tendo que apoiar alunas e alunos que possam ter sido deslocados e sofrido eventos traumáticos. As partes educativas intervenientes, docentes e as administrações escolares podem identificar, gerir e prevenir o stress, promover o apoio entre colegas docentes e identificar e responder a mecanismos de defesa pouco saudáveis.

Para além de uma supervisão regular por meio de profissionais da inspeção ou conselheiros e conselheiras dos ministérios ou das autoridades educativas, os professores e professoras podem ser apoiados e supervisionados através de redes de educação pelos pares, onde as professoras e os professores se reúnem periodicamente para partilhar informação no que diz respeito aos progressos e desafios encontrados, nomeadamente a forma como os assuntos de género são abordados no ensino e na aprendizagem. Os grupos de professores e professoras podem, caso seja necessário, incluir pessoas da direção e permitem o diálogo e a partilha de boas práticas.<sup>64</sup> É importante assegurar que os assuntos de género sejam discutidos e tratados através de reuniões periódicas e que nestas se permita que os professores de ambos os sexos participem em pé de igualdade. Em alguns contextos, pode ser pertinente estabelecer um fórum específico para professoras e outro pessoal educativo que seja do sexo feminino; as suas discussões podem prestar informações às assembleias gerais e vice versa.

Para além do uso de grupos de professores e professoras, podemos apoiar estas e estes profissionais menos experientes a tornarem-se mais sensíveis às questões de género no seu ensino, através da realização de iniciativas de

formação com professores e professoras experientes e com conhecimentos pedagógicos sensíveis às questões de género. É importante assegurar uma formação e incentivos adequados para a realização das tarefas.

No caso de haver um desequilíbrio a nível de género, é importante que seja assegurada a presença de pelo menos dois professores do mesmo sexo por escola, sendo estes encorajados a trabalhar colaborativamente e a apoiar-se mutuamente no decorrer da atividade profissional.. Encontrar professores-sénior do sexo masculino ou feminino para “orientar” os e as colegas do mesmo sexo na escola (ou em outra instituição educativa) pode revelar-se ser uma forma eficaz de proporcionar apoio e possivelmente de beneficiar o desenvolvimento profissional.

Reforçar o estatuto de modelo positivo dos professores do sexo masculino ou feminino e garantir que as professoras não sejam tratadas como subordinadas dos colegas do sexo masculino, são duas outras formas de promover um ambiente de trabalho mais equitativo em termos de género.

A gestão sensível às questões de género do corpo docente é essencial para motivar e reter pessoal feminino. É provável que a maioria das pessoas candidatas a docentes em situações de emergência sejam homens jovens, dados os baixos níveis históricos de educação feminina em muitos contextos frágeis. O elevado risco de violência baseada no género e a possibilidade de perder o emprego por causa da gravidez também podem dissuadir jovens candidatas e contribuir para altas taxas de atrito entre as jovens professoras. Trabalhar com grupos comunitários, pessoas gestoras de acampamentos, autoridades locais e funcionários e funcionárias do Ministério da Educação é fundamental para garantir condições seguras (incluindo alojamento seguro, casas de banho para professoras e tolerância zero para o assédio no local de trabalho) e implementar políticas favoráveis ao género, como licença de maternidade, tempo de amamentação e ambientes de trabalho seguros.



## **Estudo de Caso 4.6**

### **Apoio e supervisão de professores e professoras: Somália<sup>65</sup>**

Desde 2013, a CARE tem trabalhado com os ministérios da educação, escritórios distritais e comitês comunitários de educação para implementar o *Projeto de Promoção à Educação das Raparigas Somali (SOMGEP)*. A SOMGEP aborda as barreiras ao acesso, retenção e resultados de ensino para raparigas, incluindo políticas educativas que contribuem para o baixo número de professoras e salários baixos ou inexistentes. Para atrair e reter mais professoras, o projeto reviu as políticas de recursos humanos e forneceu recomendações para diretrizes equitativas de género no recrutamento de professores e professoras e tratamento no local de trabalho. A SOMGEP também permitiu às instituições de formação de professoras e professores integrar o género no currículo e organizou campanhas de recrutamento para professoras antes da formação dos professores e professoras em serviço. Aproximadamente 40% dos professores formados eram mulheres e 65 professoras que trabalhavam em áreas rurais recebiam incentivos salariais para motivá-las a continuar a servir as escolas-alvo. Recrutar, formar e reter professoras tem, supostamente, impulsionado a confiança das raparigas para se empenharem nas aulas e procurar o apoio das professoras, que servem como modelos e confidentes para as raparigas, particularmente durante a transição para a adolescência.

## 5. Estratégias para a promoção da igualdade de género nas políticas educativas

O progresso sustentado rumo à igualdade de género requer não apenas o comprometimento das principais partes interessadas da educação aos níveis regional, nacional e subnacional, mas também uma estrutura política estratégica para garantir que o género seja considerado e abordado como parte do sistema educativo global. As principais partes interessadas incluem autoridades educativas a todos os níveis, agências da ONU, agências doadoras, ONG e organizações comunitárias, associações de pais e professores, professores e professoras, sindicatos de professores e professoras, académicos e académicas, ativistas de direitos humanos e comunidades de profissionais de ação humanitária.

Um processo político eficaz é dinâmico e reúne as estratégias e os requisitos delineados nos capítulos anteriores deste Manual. Produz políticas baseadas em evidências reunidas por meio de diagnóstico, controlo e avaliação da crise à medida que ela evolui, e com o envolvimento de redes parceiras de outros setores e comunidades afetadas. Uma política holística incluirá, mas não se limitará a, estratégias e metas relacionadas ao acesso e ao ambiente de aprendizagem, ensino e aprendizagem, além de professores e professoras e pessoal funcionário do meio escolar.

A política sensível às questões de género pode envolver dimensões específicas (como políticas nacionais específicas sobre educação de raparigas), e abordagens transversais, nas quais as políticas setoriais se referem e consideram as questões de género globalmente. Ambas as abordagens são importantes e devem visar estabelecer sistematicamente as ligações entre os subsectores da educação e processos mais amplos, como o desenvolvimento económico e a cidadania. A política sensível à questão do género é baseada em análises sólidas do setor de género e educação. Para garantir que a igualdade de género tenha prioridade suficiente, uma análise de género separada pode ser realizada para complementar as outras formas de análise do setor de educação. O progresso pode ser medido por meio de resultados quantitativos, bem como indicadores

que captam os impactos qualitativos da implementação de políticas, inclusive em relação a desafios e estratégias específicas de género.

Conforme observado na secção Princípios-chave, as emergências podem apresentar uma janela de oportunidade para fortalecer a igualdade de género dentro da política educativa. Contextos de crise podem estimular esforços nacionais de advocacia e reformas de políticas, e, portanto, oportunidades para promover a igualdade de género na educação em situações de emergência. Em países onde não há políticas de emergência ou de resposta a desastres para a educação, a situação de emergência oferece uma oportunidade para criar planos de preparação ou estratégias de redução de risco de desastre (RRD) com questões de género integradas.

## 5.1. Formulação de Leis e Políticas

### **Requisitos Mínimos da INEE – Política Educativa**

#### **Requisito 1: Formulação de leis e políticas**

O direito à educação é garantido pelo direito internacional, inclusive em situações de crise. Os governos nacionais e a comunidade internacional têm a responsabilidade de assegurar que o acesso à educação seja garantido a todas as crianças durante e após uma crise.

Garantir que todas as partes interessadas em educação, a nível nacional e internacional, compreendam os compromissos internacionais pode remover certas barreiras ao progresso e garantir que todas as partes estejam cientes da sua responsabilidade de trabalhar em prol da igualdade de género na educação em situações de emergência. A caixa abaixo descreve algumas das principais convenções e acordos internacionais que sustentam o direito à educação em emergências para todas as crianças, independentemente do sexo.

Além disso, pode haver convenções regionais relevantes que um determinado país tenha ratificado. A advocacia com governos e ministérios nacionais pode garantir que as decisoras e decidores políticos, planeadores e planeadoras de educação e as funcionárias e funcionários conheçam as convenções e compromissos internacionais e regionais que o país ratificou e os princípios de não discriminação que eles transmitem.

As autoridades nacionais podem recorrer a compromissos e convenções internacionais e regionais para desenvolver políticas. A perícia técnica e o apoio em relação às questões de género e à inclusão podem ser obtidos por meio do Grupo Local de Educação, Cluster de Educação ou grupo de trabalho ou outra rede relevante.

### **Convenções e acordos internacionais que sustentam o direito legal à educação em emergências para raparigas e rapazes**

#### **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC):**

Artigo 22 sobre a proteção de pessoas refugiadas, Artigo 28 sobre o direito ao ensino primário e secundário gratuito e obrigatório, o Artigo 29 sobre o direito a uma educação que desenvolve o respeito pelos direitos humanos e liberdades, incluindo a identidade cultural, a língua e os valores.

**Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW, sigla em inglês) :** Artigo 10 sobre a igualdade de direitos de mulheres e homens no campo da educação .

**Princípios Orientadores sobre Deslocações Forçadas Internas:** Princípio 23 sobre o direito de todas as pessoas à educação e sobre a necessidade de fazer esforços especiais para garantir que mulheres e raparigas possam ter acesso a programas educativos.

**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável:** ODS 4 sobre como garantir educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas; ODS 5: Garantir o fim de todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e raparigas de todo o mundo.

**Educação 2030: Declaração e Quadro de Ação de Incheon:** Artigo 8, reconhecendo a importância da igualdade de género na conquista do direito à educação para todas as pessoas.

**Agenda para a Humanidade:** Responsabilidade Fundamental 3 de Não Deixar Ninguém Para Trás compromete-se a capacitar e proteger mulheres e raparigas e eliminar lacunas na educação de crianças, adolescentes e jovens.

**A Declaração das Escolas Seguras e Diretrizes para a Proteção de Escolas e Universidades contra o Uso Militar durante Conflitos Armados**

## 5.2. Planeamento e implementação

### **Requisitos Mínimos da INEE - Política Educativa**

#### **Requisito 2: Planeamento e Implementação**

Vários tipos de ferramentas de planeamento prático e requisitos fundamentais estão disponíveis para pessoas planeadoras de educação em contextos de emergência.

Um Plano de Resposta Humanitária, de Refugiados e refugiadas ou conjunta facilita o planeamento entre vários setores e agências, criando um fórum para o desenvolvimento de uma abordagem holística para atender às necessidades das pessoas afetadas pela crise. Além da educação, um Plano de Resposta Conjunta pode considerar a proteção, segurança alimentar, saúde, nutrição, água, saneamento e telecomunicações, entre outras questões (mais detalhes sobre o processo de recolha de dados informando a resposta educativa estão descritos na Secção 1.3). A participação ativa nesse processo permite que as e os formuladores de políticas compreendam o leque de necessidades enfrentadas por alunos e alunas, pais e mães e professores e professoras no sistema educativo. Proporciona a oportunidade de defender respostas sensíveis às questões de género para os desafios enfrentados pela comunidade e de coordenar com outros setores a fim de identificar oportunidades de colaboração em relação a desafios do setor de educação específicos de género e não relacionados com género.

Além de qualquer plano de resposta abrangente, as melhores práticas internacionais exigem o desenvolvimento de planos educativos adicionais, como planos de emergência ou transição (dependendo do tipo ou fase de emergência) para apoiar o direito à educação e facilitar o acesso aos serviços educativos em diferentes situações de emergência ou de crise. Esses planos ambicionam manter a visão de longo prazo do setor educativo, ao mesmo tempo em que se concentram em questões imediatas decorrentes da crise. Os esforços podem ser reforçados pela adoção de um planeamento educativo sensível a uma situação de crise.<sup>66</sup> Isso envolve a identificação de riscos de crise e a prevenção ou minimização do seu impacto na prestação de serviços de educação dentro de um Plano Setorial de Educação. Esta abordagem oferece uma janela de oportunidade para fortalecer a igualdade de género, assegurando que as medidas para desafiar as dinâmicas subjacentes de género na edu-

cação e por meio dela sejam incluídas durante o período de transição. Estes são passos críticos para colmatar o fosso do desenvolvimento humanitário e devem estar explicitamente ligados a objetivos de igualdade de gênero a longo prazo, em vez de se concentrarem apenas em preocupações de curto prazo tradicionalmente ligadas ao acesso de raparigas e rapazes à educação.

Um plano educativo de emergência sensível a questões de gênero, um plano educativo de transição ou um plano educativo sensível a situações de crise é aquele que é:

- a) **Capaz de atender aos direitos educativos de todas as crianças, seguindo os princípios da não-discriminação:** Ao avaliar e analisar o contexto específico, os responsáveis pelo planeamento podem identificar disparidades entre os grupos e suas causas subjacentes, a fim de desenvolver um plano para enfrentar e evitar uma maior exacerbação de desigualdades ou tensões. O gênero deve ser analisado juntamente com a interseção de vários outros fatores (ver Princípios-chave). Para atender realmente às necessidades de todas as crianças, pode ser necessário desenvolver várias estratégias de forma a apoiar diferentes grupos com necessidades únicas.
- b) **Contexto específico:** Um plano sólido irá ter em conta vulnerabilidades específicas em cada contexto individual. Estas poderiam envolver a mitigação das consequências negativas da emergência, a preparação para catástrofes (incluindo sistemas de aviso prévio) e a prevenção de desastres. Uma abordagem sensível a questões de gênero iria ter em consideração o contexto geral e o impacto que este tem sobre os alunos do sexo masculino e feminino. Isto inclui estruturas formais, tais como legislações nacionais ou estaduais, políticas setoriais e padrões profissionais. Inclui ainda estruturas informais, como crenças sobre papéis de gênero e atitudes e comportamentos em relação a raparigas, rapazes, mulheres e homens.
- c) **Desenvolvido de forma transparente, por meio de uma abordagem participativa:** Uma abordagem participativa inclui todas as e os profissionais e partes interessadas na educação e ajuda a incentivar a apropriação e a responsabilidade. Além de consultar quaisquer ministérios relevantes, como o Ministério do Gênero, consultar também raparigas, rapazes, mulheres e homens irá melhorar a compreensão das necessidades específicas de cada grupo.

- d) **Baseado em evidências:** Em contextos onde não é possível fazer uma análise completa, ou em que os dados podem não ser confiáveis ou estáveis, é possível usar os melhores dados disponíveis e atualizá-los em intervalos regulares para garantir uma abordagem que se adapte à situação em evolução. As necessidades de raparigas, rapazes, mulheres e homens também podem evoluir à medida que a emergência se desenvolve ou quando a comunidade transita para fora da emergência.
- e) **Estratégico:** O plano pode incluir ligações a outros setores e concentrar-se nas ações-chave e nos esforços necessários para desenvolver ou construir serviços de educação a médio prazo. Devido a limitações de recursos, os planos provavelmente serão muito direcionados, e poderão não cobrir todo o setor ou todas as necessidades identificadas. Garantir que as áreas específicas incluem estratégias relevantes para crianças de todos os géneros irá, provavelmente, aumentar as hipóteses de uma implementação bem sucedida.
- f) **Implementação prática:** Os planos são documentos operacionais e parte de um processo mais amplo e dinâmico de planeamento, implementação, monitorização e avaliação. Um plano forte será exequível, que especifique claramente as funções e responsabilidades das entidades parceiras de implementação e identifique metas e objetivos que sejam práticos para medir, rastrear e monitorizar. Irá incluir um mecanismo para comunicar o progresso em direção ao plano e uma função de liderança que permita a correção do curso. É importante que a atribuição de recursos seja equitativa, com recursos financeiros e humanos adequados, alocados às estratégias de maneira não discriminatória. Ao ter em conta o género, a monitorização pode capturar resultados para raparigas, rapazes, mulheres e homens e possibilitar a medição e a comunicação com precisão do progresso que atende às necessidades de cada grupo.
- g) **Calculado e financiado:** A atribuição de recursos financeiros de forma estratégica e sistemática pode ajudar a garantir que as principais prioridades sejam financiadas. O cálculo de custos fornece uma imagem realista dos recursos financeiros necessários para implementar cada estratégia e possibilita a priorização de atividades. É importante atribuir recursos financeiros de maneira equitativa, determinando apoio tanto para a incorporação da perspectiva de género quanto para atividades específicas de género que são fundamentais para o desenvolvimento do setor.

## **Uma ferramenta para apoiar o planeamento do setor de educação sensível às questões de género**

O Guia de Orientação para o Desenvolvimento de Planos Setoriais de Educação Sensíveis às Questões de Género é uma ferramenta disponibilizada pela Parceria Global para Educação (PGE) e da Iniciativa de Educação de Raparigas das Nações Unidas (UNGEI, na sigla em inglês) para apoiar os países na promoção da igualdade de género na educação. O guia oferece uma combinação de ferramentas teóricas e práticas que podem ser usadas pelas pessoas responsáveis pelo planeamento e pelas responsáveis pela formulação de políticas. Inclui abordagens para a recolha de dados sensível a questões de género, análise de dados através de uma perspetiva de género e identificação de estratégias sensíveis a questões de género para enfrentar os desafios do setor educativo. A orientação vai além de questões de acesso e de qualidade e abrange uma abordagem holística do sistema educativo, incluindo o recrutamento de professores e professoras, o desenvolvimento de programas escolares e de materiais e a eliminação da violência das escolas como ambientes de aprendizagem e trabalho.

Ver as *Diretrizes para a Preparação do Plano de Educação de Transição* da PGE e do Instituto Internacional para o Planeamento da Educação da UNESCO (IIEP) e a publicação *Educação para a segurança, resiliência e coesão social: kit de recursos de planeamento e desenvolvimento curricular* da UNESCO e do IIEP para um planeamento sensível a situações de crise.



### **Estudo de caso 5.1**

#### **Implementando políticas e programas para a educação de raparigas: Libéria<sup>67</sup>**

Na Libéria, algumas estruturas institucionais foram criadas para abordar especificamente a educação das raparigas e a igualdade de género. No Ministério da Educação existe uma Unidade de Educação para Raparigas que foi criada em 2006 com o apoio da UNICEF. Em 2012, para demonstrar vontade política e compromisso com questões que afetam as raparigas, a Presidente Ellen Johnson-Sirleaf lançou uma Unidade de Adolescentes no Ministério de Género, Crianças e Proteção Social. O papel da unidade é abordar as questões, necessidades e preocupações das raparigas com idades entre 10 e 24 anos, com foco especial em raparigas de 10 a 15 anos. Trabalha para assegurar que as políticas e programas a nível nacional funcionam melhor para as raparigas da Libéria, um grupo anteriormente negligenciado pelas estruturas voltadas para mulheres e jovens. Com o apoio do Banco Mundial, a Unidade de Adolescentes estabeleceu um centro de recursos para fornecer às raparigas adolescentes acesso à tecnologia da informação e comunicação, além de servir como um elo para apoiar serviços para a violência baseada em questões de género e proteção infantil.

## **5.3. Financiamento para a educação em situações de emergências**

Os Estados precisam de fundos para providenciar educação pública, mas em situações de emergência é provável que o financiamento público para tais serviços seja altamente restrito. Os países afetados por conflitos geralmente gastam menos do que a média global de quatro por cento do rendimento nacional em educação.<sup>68</sup> Fontes privadas de financiamento de pessoas doadoras, comunidades, organizações da sociedade civil e outras entidades privadas podem ser necessárias para apoiar ou reconstruir o sistema educativo. Infelizmente, a educação tem sido tradicionalmente um dos setores mais mal financiados em apelos humanitários.<sup>69</sup>

## Fundo: A Educação Não Pode Esperar

Estabelecido em 2016, o fundo humanitário para educação em emergências, A Educação Não Pode Esperar (ECW, na sigla em inglês), representa uma nova abordagem colaborativa entre as partes interessadas em educação em emergências, para garantir que a educação é considerada uma prioridade na agenda humanitária. A ECW fornece financiamento durante emergências de início rápido e crises prolongadas através de um mecanismo plurianual. Também procura “inspirar o compromisso político para que a educação seja vista pelos governos e pelas entidades financiadoras como prioridade máxima durante as crises”. No seu *Plano Estratégico 2018-2021* e *Estratégia de Género 2018-2021: Promovendo o Género na Educação em Emergências* o ECW confirma o seu compromisso de não deixar ninguém para trás e garantir que as necessidades de raparigas e rapazes em situações de crise sejam examinadas e tratadas sistematicamente. A partir de 2018, é o único fundo dedicado à educação em emergências.

Há recursos disponíveis para apoiar agências internacionais, organizações da sociedade civil e governos nacionais que buscam distribuir recursos de maneira mais equitativa, incluindo a garantia de que os recursos sejam direcionados para o apoio a aprendentes do sexo feminino quando necessário. O *Manual de Medição da Equidade na Educação* discute abordagens práticas para o financiamento equitativo, incluindo a avaliação de quem beneficia mais do status quo e quais grupos beneficiariam mais com a redistribuição do financiamento. Também fornece exemplos de países como o Mali e o Afeganistão que estabeleceram metas de financiamento para crianças afetadas por conflitos.<sup>70</sup> O custo de fornecer acesso e educação de qualidade a diferentes comunidades irá variar de acordo com as necessidades da comunidade e as causas subjacentes da desigualdade, que historicamente impediram o acesso a uma educação de qualidade.

É fundamental garantir um financiamento suficiente para a educação em situações de emergência que tenha em conta as questões do género tanto para a prevenção de conflitos como para a reconstrução.

## Anexo 1: Definições essenciais sobre Género

**Educação Acelerada** (EA) é um programa flexível e apropriado para a idade, executado num período de tempo acelerado, que visa proporcionar o acesso à educação para os e as jovens e as crianças mais desfavorecidas, com excesso de idade e fora do sistema escolar. Isso pode incluir aqueles e aquelas que faltaram ou tiveram a sua educação interrompida por causa de pobreza, marginalização, conflitos ou crises. A meta dos Programas EA é oferecer às e aos aprendizes as competências equivalentes e certificadas para a educação básica usando abordagens efetivas de ensino e aprendizagem que correspondam ao seu nível de maturidade cognitiva.

**Dados desagregados** são informações estatísticas separadas nos seus componentes. Por exemplo, os dados de avaliação de uma população ou uma amostra podem ser desagregados por sexo, faixa etária e área geográfica.

**Género** refere-se aos papéis, responsabilidades e identidades socialmente construídas para mulheres e homens e à forma como estes são valorizados pela sociedade. São específicos a cada cultura e mudam ao longo do tempo. O género identifica como se espera que mulheres e homens pensem e ajam. Esses comportamentos são aprendidos na família, escola, ensino religioso e nos média.

Como os papéis, responsabilidades e identidades de géneros são socialmente aprendidos, também podem ser mudados. O género, juntamente com a faixa etária, orientação sexual e identidade de género, determina os papéis, responsabilidades, dinâmicas de poder e o acesso aos recursos. São ainda afetados por outros fatores de diversidade como a deficiência, classe social, raça, casta, origem étnica ou religiosa, riqueza económica, estado civil, estatuto de migrante, situação de deslocação forçada e o meio urbano ou rural.

**A análise das questões de género** examina as relações entre mulheres e homens. Compara os seus papéis, o acesso aos recursos e o seu controlo e as limitações que enfrentam respetivamente. A análise das questões de género deverá ser integrada nas avaliações e nas respostas do setor de educação.

**A violência baseada no gênero (VBG)** é um termo genérico para qualquer ato prejudicial perpetrado contra a vontade de outra pessoa e que se baseia em diferenças socialmente atribuíveis (ou seja, o gênero) entre homens e mulheres. Inclui atos que infligem dano ou sofrimento físico, sexual ou mental, ameaças de tais atos, coerção e outras privações de liberdade. Estes atos podem ocorrer em público ou em privado. Exemplos incluem:

- Violência sexual, designadamente a exploração, o abuso e o assédio
- Casamento forçado e precoce
- Violência doméstica e familiar, seja ela física, emocional, psicológica ou sexual
- Práticas culturais e tradicionais prejudiciais, como a mutilação genital feminina, os crimes de honra e a herança de viúvas
- Negação de recursos ou oportunidades, como a educação.

**Desconhecimento da dimensão do gênero** refere-se ao fato de não reconhecer que são atribuídos às raparigas, rapazes, mulheres e homens papéis e responsabilidades conforme o seu contexto social, cultural, económico e político. Os projetos, programas e políticas insensíveis à dimensão das questões de gênero não têm em conta esta diversidade de papéis e de necessidades. Mantêm a situação atual e não ajudam a transformar a estrutura assimétrica das relações de gênero.

**A discriminação de gênero** baseia-se na crença de que um sexo é superior ao outro e que o sexo superior tem dotes, direitos, prerrogativas e status maior que o do sexo inferior. A discriminação de gênero resulta de um conjunto complexo de causas interativas. Os direitos das mulheres são frequentemente violados por causa de alguns textos e ensinamentos religiosos, práticas culturais e tradicionais, e por causa das diferenças na educação (em certos casos, mulheres e raparigas são menos instruídas do que homens e rapazes). A discriminação de gênero contra as mulheres também pode ser legitimada por meio de leis nacionais, como o direito de herdar terras e a necessidade de permissão de parentes do sexo masculino para viajar.

**A igualdade de género** refere-se à igualdade de direitos, responsabilidades e oportunidades para raparigas, rapazes, mulheres e homens. Igualdade não significa que as mulheres e os homens são iguais, mas que os seus direitos, responsabilidades e oportunidades não são determinados por terem nascido do sexo feminino ou masculino. A igualdade de género implica que os interesses, necessidades e prioridades das mulheres e dos homens são tidos em consideração, reconhecendo a diversidade dos diferentes grupos de mulheres e homens. Não é apenas um problema das mulheres e deverá ter o interesse e o empenho tanto dos homens como das mulheres. A igualdade entre mulheres e homens é considerada uma questão de direitos humanos, mas também uma condição prévia e um indicador de desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas.

**A equidade de género** refere-se à imparcialidade e à justiça quanto à distribuição dos benefícios e das responsabilidades às mulheres e aos homens, conforme as suas necessidades respetivas. É considerada parte do processo de concretização da igualdade de género em termos de direitos, benefícios, obrigações e oportunidades.

**A desigualdade de género** refere-se às disparidades entre mulheres e homens na sociedade em termos do seu acesso e das suas oportunidades nas esferas social, económica e política e da sua participação no poder de decisão em todos os níveis sociais.

**Mainstream de género** é o procedimento de avaliação das incidências nas mulheres e nos homens de qualquer ação planeada, em termos de legislação, políticas ou programas, em todas as áreas e a todos os níveis. É uma forma das preocupações e experiências das mulheres e dos homens se tornarem parte integrante da conceção, implementação, monitorização e avaliação das políticas e dos programas em todas as esferas políticas, económicas e sociais, de modo que as mulheres e os homens deles beneficiem de forma igual e que a desigualdade não seja perpetuada. A integração da perspectiva de género é uma forma de concretizar a igualdade entre homens e mulheres.

**Marcador de género:** Este Marcador do IASC é uma ferramenta que utiliza uma escala de 0 a 4 para avaliar se um projeto humanitário irá garantir que as raparigas, rapazes, mulheres e homens beneficiarão do programa de forma igual, ou se o programa promove a igualdade de género de uma outra forma. Se

o projeto tiver o potencial de contribuir para a igualdade de género, o marcador prevê se os resultados provavelmente serão limitados ou significativos. A folha de conselhos sobre os marcadores de género pode ser encontrada na página dos Marcadores de Género do IASC em [www.humanitarianresponse.info](http://www.humanitarianresponse.info).

**A neutralidade quanto ao género** nas políticas e nas abordagens faz com que estas não se destinem especificamente a mulheres ou homens e afetem ambos da mesma maneira. No entanto, porque operam a partir da suposição de que não há distinção entre os sexos, as abordagens neutras quanto ao género incorporam preconceitos a favor das relações de género existentes e, portanto, tendem a prejudicar as mulheres.

**A paridade de género** significa que há uma proporção de 50:50 de homens e mulheres numa determinada área, como no acesso à educação, no local de trabalho ou na ocupação de cargos públicos. Analisar a paridade de género na educação refere-se a uma comparação entre a participação das alunas e dos alunos na educação. Esta análise é feita a partir de uma vasta gama de indicadores e a cada nível de ensino, incluindo programas de desenvolvimento na primeira infância, programas de ensino básico, secundário, superior e não-formal, mas também entre os professores, professoras e outro pessoal educativo.

**As abordagens sensíveis às questões de género** tratam das diferentes situações, papéis, necessidades e interesses das mulheres, dos homens, das raparigas e dos rapazes na conceção e na implementação das atividades, políticas e programas. Um programa, uma política ou atividade sensível às questões de género trata das limitações baseadas no género, respeita as diferenças de género, permite que as estruturas, sistemas e metodologias sejam sensíveis às questões de género, garante que a paridade de género é uma estratégia mais ampla para promover a igualdade de género e evolui para preencher lacunas e erradicar a discriminação baseada no género.

Neste contexto, a **educação não formal** é institucionalizada, intencional e planeada por uma educadora ou educador. Caracteriza-se por um suplemento, uma alternativa ou um complemento à educação formal dentro do processo de aprendizagem ao longo da vida de cada pessoa. É frequentemente fornecida para garantir o direito ao acesso à educação para todas as pessoas. Atende às necessidades de pessoas de todas as idades, mas a sua estrutura não é

forçosamente contínua: pode ser de curta duração ou de pouca intensidade, e é tipicamente prestada sob a forma de formações curtas, workshops ou seminários. A educação não formal dá acesso, na maior parte das vezes, à obtenção de qualificações não reconhecidas formalmente pelas autoridades educativas nacionais competentes ou não levam, ao contrário, a qualquer tipo de qualificação. Cobre programas que contribuem para a literacia de pessoas adultas e jovens e ao ensino de crianças que não frequentam a escola, bem como programas sobre as competências de sobrevivência, habilitações profissionais e desenvolvimento social e cultural.

**A proteção** refere-se a todas as atividades que visam o pleno respeito dos direitos intrínsecos de todas as pessoas, de acordo com o direito internacional - direito internacional humanitário, direitos humanos, direitos das pessoas refugiadas - tendo em conta as diferenças de idade, género, estatuto de minoria, ou qualquer outra situação.

**Psicossocial:** O termo “psicológico” refere-se aos nossos pensamentos, emoções, atitudes e comportamento e “social” refere-se aos nossos relacionamentos, tradições, espiritualidade e cultura. Por conseguinte, o termo “psicossocial” enfatiza a interação e relações próximas e dinâmicas entre estas duas áreas e a forma como as mesmas se influenciam. O apoio psicossocial pode consistir numa série de apoios locais ou externos que promovam o bem-estar psicossocial e/ou previnam ou tratem as perturbações mentais.

**Define-se Violência escolar baseada no género** como atos explícitos ou ameaças físicas, emocionais e violência sexual que ocorra em escolas ou perto delas, perpetrados como resultado da desigualdade em normas de género e nas dinâmicas de poder. Inclui bullying, castigos físicos, assédio verbal ou sexual, contacto físico não consensual, coerção sexual, agressão e violação. Professores e alunos do sexo masculino e feminino podem ser ambos vítimas ou agressores.

**Sexo** refere-se às características físicas e biológicas que distinguem os homens das mulheres. Refere-se à anatomia e atributos físicos de uma pessoa, tais como os órgãos sexuais reprodutores externos e internos.

**A saúde sexual e reprodutiva** trata dos processos, funções e sistemas reprodutivos em todas as fases da vida e visa permitir que homens e mulheres tenham vidas sexuais responsáveis, satisfatórias e seguras, bem como a capacidade e liberdade de planejar se, quando e com que frequência terão filhos. A educação sobre saúde e direitos sexuais e reprodutivos (SDSR) é uma característica essencial nos planos curriculares sensíveis às questões de género em contextos de crise.

**Mudança transformadora** Intervenções que procuram visar as causas estruturais, bem como os sintomas da desigualdade de géneros, levando a mudanças duradouras no poder e nas escolhas que as mulheres (e homens) têm sobre as suas próprias vidas, ao invés de apenas um aumento temporário nas oportunidades.

Estas definições derivam de diferentes ferramentas e publicações, nomeadamente:

- INEE Pocket Guide to Gender (2010)
- Education in Emergencies Glossary.  
Available at <https://www.inee.org/education-emergencies-glossary>.
- UN Women Training Centre. (2017)  
Gender Equality Glossary.  
Available at <https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/view.php?id=36&mode=letter&hook=G&sortkey=&sortorder=asc>.
- Inter-Agency Standing Committee. (2015). *Guidelines for Integrating Gender-Based Violence Interventions in Humanitarian Action: Reducing risk, promoting resilience and aiding recovery*.  
Retrieved from [https://gbvguidelines.org/wp/wp-content/uploads/2016/10/2015\\_IASC\\_Gender-based\\_Violence\\_Guidelines\\_full-res.pdf](https://gbvguidelines.org/wp/wp-content/uploads/2016/10/2015_IASC_Gender-based_Violence_Guidelines_full-res.pdf).
- UNESCO & UN Women. (2016). *Global Guidance on Addressing School-related Gender-based Violence*.  
Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002466/246651E.pdf>.
- UNESCO Institute for Statistics Glossary.  
Available at <http://uis.unesco.org/en/glossary>.
- World Health Organization. (2011). *Gender, equity and human rights*.  
Available at <https://www.who.int/gender-equity-rights/understanding/gender-definition/en/>



## **Anexo 2: Recursos úteis**

**Nota:** os recursos são apresentados aqui na sua versão em inglês, embora listados, na sua maioria, de acordo com a tradução livre da sua designação.

### **Requisitos e Orientações**

#### **Cluster Global de Educação**

Manual de Coordenação do Cluster de Educação (2010) [http://educationcluster.net/?get=001197|2013/12/EC-Coordinators-Handbook\\_low2.pdf](http://educationcluster.net/?get=001197|2013/12/EC-Coordinators-Handbook_low2.pdf)

Proteção Infantil e Educação em Situações de Emergência (2015) <http://educationcluster.net/wp-content/uploads/2015/09/Child-Protection-and-Education-in-Emergencies-Increase-effectiveness.pdf>

Guia para o Diagnóstico de Necessidades em Situações de Emergência (2016) <http://educationcluster.net/resources/needs-assessment-guide-package/>

#### **Parceria Global para a Educação & UNGEI**

Orientações sobre os Planos Setoriais de Educação Sensíveis às questões de Género (2017) [http://www.ungei.org/GPE\\_Guidance\\_for\\_Gender-Responsive\\_ESPs\\_Final.pdf](http://www.ungei.org/GPE_Guidance_for_Gender-Responsive_ESPs_Final.pdf)

#### **Comité Permanente Interagências (IASC)**

Orientações sobre Saúde Mental e Apoio Psicossocial em Contextos de Emergência (2007) <http://www.reliefweb.int/rw/lib.nsf/db900SID/YAOI-6Z3A2K?OpenDocument>

Orientações para a integração da intervenção sobre a violência de género na ação humanitária (2015) [www.gbvguidelines.org](http://www.gbvguidelines.org)

Manual de Género para a Ação Humanitária em Educação (2017) <https://interagencystandingcommittee.org/gender-and-humanitarian-action/documents-public/gender-handbook-humanitarian-action> pp.168-197

Marcador de Género e Idade (2018) <https://interagencystandingcommittee.org/other/content/iasc-gender-age-marker-gam>

## **INEE**

Requisitos Mínimos para a Educação: Preparação, Resposta, Recuperação (2010) <https://inee.org/resources/inee-minimum-standards>

## **Comité Internacional de Resgate (IRC) & Universidade de Columbia**

Kit de Ferramentas para Integrar a Gestão da Higiene Menstrual (GHM) no Guia Completo de Resposta Humanitária (2017) <https://www.rescue.org/sites/default/files/document/2113/themhminemergenciestoolkitfullguide.pdf>

## **UNGEI**

Uma Abordagem Escolar Integral para Prevenir a Violência de Género em Contexto Escolar: Requisitos Mínimos e Quadro de Monitorização (2018) [http://www.ungei.org/Violência escolar baseada no género /index\\_6522.html](http://www.ungei.org/Violência%20escolar%20baseada%20no%20género/index_6522.html)

## **Mulheres da UNESCO & da ONU**

Orientações Globais sobre como Lidar com a Violência de Género em Contexto Escolar (2016) <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002466/246651E.pdf>

## **Banco Mundial**

Guia para a Resiliência Transformadora: Género, Violência e Educação (2013) <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/18979>

## **Cimeira Humanitária Mundial**

Educação em Emergências e Crises Prolongadas: Resumo da Sessão Especial (2016) [https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Education\\_1.pdf](https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Education_1.pdf)

# **Materiais de Formação sobre Género para Profissionais de Educação**

## **INEE**

Bibliografia Anotada da INEE sobre Desenvolvimento Profissional de Professores <https://www.insee.org/resources/teacher-professional-development-crisis-annotated-bibliography>

Formação de Professores em Contextos de Crise para Professores do Ensino Primário (2016) <https://www.inee.org/resources/teachers-crisis-contexts-training-primary-school-teachers>

Pack sobre Aprendizagem entre Pares para Professores em Contextos de Crise (2018) <https://www.inee.org/resources/teachers-crisis-contexts-peer-coaching-pack>

### **Comité Permanente Interagências (IASC)**

Necessidades Diferentes – Igualdade de Oportunidades: Aumentar a eficácia da ação humanitária para mulheres, raparigas, homens e rapazes (2010)

Este curso online é concebido para ajudar as e os profissionais de ação humanitária a aprender como integrar eficazmente a igualdade de género na conceção de programas. Trata-se de um exercício de simulação interativa on-line e inclui dez setores de resposta, bem como uma secção sobre educação. Confere direito a certificado em integração de género em contexto humanitário. <http://www.iasc-elearning.org>

### **Promundo**

Portal para a Igualdade de Género na Educação

Formação online para professores/as sobre a implementação dos diálogos sobre igualdade de género nas escolas no âmbito dos Programas H e M da Promundo. <https://promundoglobal.org/programs/portal-for-gender-equality-in-schools/>

### **USAID**

Doorways III: Manual de Formação de Professores sobre Prevenção e Resposta em Matéria de Violência de Género em Contexto Escolar (2009) Disponível em Inglês, Francês, Árabe e Espanhol. Formação prática de professores para lidar com a Violência de Género em Contexto Escolar. Concebida para contextos de limitação de recursos, de forma a ser adaptada a situações de emergência. [https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/Doorways\\_III\\_Teachers\\_Manual.pdf](https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/Doorways_III_Teachers_Manual.pdf)

### **Grupo de Trabalho sobre Educação Acelerada**

Guia de Princípios da Educação Acelerada (2017) <http://www.unhcr.org/uk/publications/education/59ce4fc77/accelerated-education-guide-principles.html>

## Recursos de Advocacy

### **Cluster Global de Educação do IASC**

Orientações sobre Advocacy: Nota para Coordenadores do Cluster de Educação (2012) <http://educationcluster.net/wp-content/uploads/2014/01/Education-Cluster-Advocacy-Guidance-Tool.pdf>

Educação: Uma Componente Essencial da Resposta Humanitária (2014) [http://educationcluster.net/wp-content/uploads/2014/01/Education-An-Essential-Component-of-a-humanitarian-response\\_EN.pdf](http://educationcluster.net/wp-content/uploads/2014/01/Education-An-Essential-Component-of-a-humanitarian-response_EN.pdf)

Orientações sobre Advocacy em Educação: Nota para Coordenadores do Cluster de Educação (2014) <http://educationcluster.net/wp-content/uploads/2014/01/Education-Cluster-Advocacy-Guidance-Tool.pdf>

Compêndio de Recursos de Advocacy para Educação em Situações de Emergência (2015) <https://www.inee.org/resources/compendium-advocacy-resources-education-emergencies>

### **Human Rights Watch**

*I Won't Be a Doctor, and One Day You'll Be Sick: Acesso das raparigas à educação no Afeganistão* (2017) [http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/afghanistan1017\\_web.pdf](http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/afghanistan1017_web.pdf)

*No Place for Children: recrutamento de crianças, casamento forçado e ataques a escolas na Somália* (2012) [http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/hrw\\_no\\_place\\_for\\_children\\_0.pdf](http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/hrw_no_place_for_children_0.pdf)

### **Plan Internacional**

*Raparigas adolescentes em contextos de crise: experiências de risco e resiliência em três contextos humanitários* (2018) <https://plan-international.org/publications/adolescent-girls-crisis>

### **ONU**

*Documento de referência sobre os ataques contra raparigas que procuram ter acesso à educação* (2015) [http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/report\\_attacks\\_on\\_girls\\_feb2015.pdf](http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/report_attacks_on_girls_feb2015.pdf)

## **UNICEF & UNGEI**

*Abrangendo as raparigas do sul da Ásia: necessidades e respostas diferenciadas em situações de emergência* (2006) [www.ungei.org/resources/files/unicef\\_Reachinggirlsinsouthasia.pdf](http://www.ungei.org/resources/files/unicef_Reachinggirlsinsouthasia.pdf)

## **UNESCO**

*Educação em situações de emergência: as implicações do género – documento síntese para advocacy* (2006) <https://www.inee.org/resources/education-emergencies-gender-implications>

*O papel dos homens e dos rapazes na promoção da igualdade de género – documento síntese para advocacy* (2004) <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001377/137780e.pdf>

*Educação em situações de emergência: as implicações de género - documento síntese para advocacy* (2006) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496357.pdf>

## **Ferramentas de conceção de programas**

### **Centro do Instituto Brookings para a Educação Universal**

*Modelos comunitários para a educação das raparigas em diferentes contextos no Paquistão: principais desafios em termos de políticas e práticas* (2015) [http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/community\\_supported\\_models\\_for\\_girls\\_education\\_in\\_pakistan\\_razzaq.pdf](http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/community_supported_models_for_girls_education_in_pakistan_razzaq.pdf)

### **Cambridge Education**

*Nota de orientação sobre Educação em Situações de Emergência* (2017) [https://www.dai.com/uploads/EiE\\_Guidance\\_Note-8fc7f4.pdf](https://www.dai.com/uploads/EiE_Guidance_Note-8fc7f4.pdf)

## **CARE**

*Kit de ferramentas para o quadro de indicadores comuns* (2015) *Ferramenta de diagnóstico para práticas de igualdade de género na educação. Disponibiliza um conjunto de itens que podem ser utilizados para criar questionários simples, bem como orientações sobre como aplicar os mesmos.* <https://www.care.org/sites/default/files/documents/CARE-CIF-Toolkit-FINAL-WEB.pdf>

## **DFID**

*Trabalhar eficazmente em situações de fragilidade e conflito: Nota resumo* (2010) [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/67696/summary-note-briefing-papers.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/67696/summary-note-briefing-papers.pdf)

*Proporcionar uma educação de qualidade em crises prolongadas: Documento para discussão* (2015) <http://gbc-education.org/wp-content/uploads/2015/05/Delivering-quality-education-in-protracted-crises-a-discussion-paper-March-2015-1.pdf>

## **Grupo de Referência interagências sobre Violência de Género**

*Como apoiar as vítimas de violência de género quando não existem respostas locais. Guia de bolso passo-a-passo para profissionais* (2018) <https://gbvguidelines.org/en/pocketguide/>

## **Coligação Global para Proteger a Educação de Ataques (CGPEA)**

*Relatório resumo do Workshop sobre Boas Práticas para Proteger a Educação de Ataques e as Escolas do Uso Militar* (2015) [http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/istanbul\\_workshop\\_summary\\_report.pdf](http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/istanbul_workshop_summary_report.pdf)

## **Cluster Global de Educação**

*Assegurar a educação e proteção em situações de emergência: lições aprendidas com a conceção de programas para jovens e adolescentes* (2014) <http://educationcluster.net/?get=002009|2014/11/Lessons-learned-from-YA-programming-in-emergencies.pdf>

## **Comité Permanente Interagências (IASC)**

*Conceção de Programas para a igualdade de género em situações de emergência na educação* (2014)

*Orientações concisas sobre como incorporar a conceção de programas para a igualdade de género no diagnóstico de necessidades, atividades e resultados do setor de educação.* <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/gender-equality-programming-emergencies-education>

Ficha informativa sobre educação. Medidas para a igualdade de género na educação (2018) <https://iascgenderwithagemarker.files.wordpress.com/2018/08/education-tip-sheet.pdf>

## **IIEP-UNESCO**

Diretrizes para a conceção e a utilização eficaz de códigos de conduta para professores (2009) <http://teachercodes.iiep.unesco.org/teachercodes/guidelines/Guidelines.pdf>

Educação para a segurança, resiliência e coesão social: kit de recursos de planeamento e desenvolvimento curricular (2014) <http://education4resilience.iiep.unesco.org/en>

## **INEE**

Manual sobre Apoio Psicossocial - Promover o Bem-Estar Psicossocial e a Aprendizagem Social e Emocional (2018) <https://www.inee.org/resources/inee-guidance-note-psychosocial-support>

Notas de orientação sobre a compensação de professores (2009) <https://www.inee.org/resources/inee-guidance-notes-teacher-compensation>

Notas de orientação sobre o ensino-aprendizagem (2010) <https://www.inee.org/resources/inee-guidance-notes-teaching-and-learning>

Notas de orientação sobre a construção de escolas mais seguras (2009) <https://www.inee.org/resources/inee-guidance-notes-safer-school-construction>

Guia de bolso para a educação inclusiva: educação em situações de emergência – incluindo todas as pessoas (2009) <https://www.inee.org/resources/inee-pocket-guide-inclusive-education>

Guia temático do kit de ferramentas sobre Género (2010) <https://inee.org/resources/inee-thematic-issue-brief-gender>

Onde é mais preciso: desenvolvimento profissional de qualidade para todos os professores (2015) <https://www.inee.org/resources/where-its-needed-most-quality-professional-development-all-teachers>

### **Comité Internacional de Resgate (IRC)**

Criar salas terapêuticas: guia para professores e formadores de professores, Comité Internacional de Resgate (2006) [www.theirc.org/resources/hci-teachers-guide.pdf](http://www.theirc.org/resources/hci-teachers-guide.pdf)

### **IREX**

Criar Ambientes Propícios à Aprendizagem para Raparigas e Rapazes. Guia prático para professores sobre como reflectir sobre as suas práticas em sala de aula sobre género e implementar um plano para criar um ambiente de igualdade de género. [https://www.irex.org/sites/default/files/node/resource/creating-supportive-learning-environments-girls-boys\\_2.pdf](https://www.irex.org/sites/default/files/node/resource/creating-supportive-learning-environments-girls-boys_2.pdf)

### **Universidade de Nova Iorque, INEE & DFID**

Boas práticas para Promover o Acesso à Educação, a Qualidade da Aprendizagem e o Bem-estar das crianças em Contextos Afetados pela Crise (2015) <https://www.inee.org/resources/what-works-promote-childrens-educational-access-quality-learning-and-wellbeing-crisis>

### **Teachers College, Universidade de Columbia**

A educação de refugiados em contextos urbanos: reforço das políticas e práticas de acesso, de qualidade e de inclusão (2016) <https://www.inee.org/resources/urban-refugee-education-strengthening-policies-and-practices-access-quality-and-inclusion>

### **Save the Children**

Opções: Um Currículo para jovens de 10 a 14 anos no Nepal: Dar Poder aos Rapazes e Raparigas para Mudar as Normas de Género (2009)

Exemplos de atividades para promover a discussão sobre a igualdade de género, recomendadas para sala de aula ou ambientes extracurriculares. [https://www.iywg.org/sites/iywg/files/2009\\_savethechildren\\_choices.pdf](https://www.iywg.org/sites/iywg/files/2009_savethechildren_choices.pdf)



*Tornar as Escolas Inclusivas: Como pode Acontecer a Mudança - a Experiência da Save the Children* (2008) [http://www.savethechildren.org.uk/en/54\\_5432.htm](http://www.savethechildren.org.uk/en/54_5432.htm)

*Não Discriminação em Situações de Emergências. Manual de Formação e Conjuntos de Ferramentas* (2008) <http://www.crin.org/resources/infoDetail.asp?ID=18188>

*A Experiência de Save the Children na Redução do Risco de Desastre no Setor da Educação na Ásia: 2007-2013. Preparar-se para a agenda Pós-2015.* (2015) [https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/drr\\_in\\_the\\_education\\_setor\\_-\\_save\\_the\\_childrens\\_experience\\_in\\_asia.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/drr_in_the_education_setor_-_save_the_childrens_experience_in_asia.pdf)

**Instituto de Estatística da UNESCO, Centro de Dados sobre a Política Educativa da FHI 360, Oxford Policy Management e o Centro de Investigação para o Acesso e Aprendizagem Equitativos da Universidade de Cambridge**

*Guia para a Medição da Equidade em Educação* (2018). Disponível em <http://uis.unesco.org/en/news/new-report-how-measure-equity-education>

**UNESCO**

*Conjunto de Ferramentas para Promover a Igualdade de Género na Educação* (2009; uma versão atualizada será disponibilizada em breve) <http://www.unescobkk.org/education/gender/resources/genia-toolkit/>

*Orientações Técnicas Internacionais sobre Educação Sexual* (2018) <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002607/260770e.pdf>

*Tornar o conteúdo dos manuais escolares mais inclusivos: ênfase na religião, no género e na cultura* (2017) <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002473/247337e.pdf>

**UNFPA e Save the Children**

*Conjunto de Ferramentas para a Saúde Sexual e Reprodutiva de Adolescentes em Situações Humanitárias* (2009) <http://www.unfpa.org/public/publications/pid/4169>

## **UNGEI & ODI**

*Revisão de Evidências: Atenuar as Ameaças à Educação das Raparigas em Contextos Afetados por Conflitos: Práticas Actuais* (2017) [http://www.ungei.org/resources/files/Girls\\_in\\_Conflict\\_Review-Final-Web.pdf](http://www.ungei.org/resources/files/Girls_in_Conflict_Review-Final-Web.pdf)

## **UNICEF**

*Participação de Crianças e Jovens em Situações de Emergência* (2007) [www.unicef.org/eapro/the\\_participation\\_of\\_children\\_and\\_young\\_people\\_in\\_emergencies.pdf](http://www.unicef.org/eapro/the_participation_of_children_and_young_people_in_emergencies.pdf)

*Género, Educação e Construção da Paz: uma revisão de casos de Estudo seleccionados sobre a Aprendizagem para a Paz* (2016) <https://www.inee.org/resources/gender-education-and-peacebuilding-review-selected-learning-peace-case-studies>

*Documento Síntese: Género, Educação e Construção da Paz: questões emergentes da aprendizagem para a paz* (2016) <https://www.inee.org/resources/gender-education-and-peacebuilding-brief-emerging-issues-learning-peace>

## **USAID**

*Relatório sobre o Estado do Terreno: Evidências de Educação de Jovens em Situações de Crise e de Conflito* (2013) [https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/USAID\\_state\\_of\\_the\\_field\\_youth\\_education\\_in\\_conflict\\_final\\_2\\_11.pdf](https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/USAID_state_of_the_field_youth_education_in_conflict_final_2_11.pdf)

*Quadro Concetual para Medição da Violência Baseada no Género* (2016) [http://www.ungei.org/Conceptual\\_Framework\\_for\\_Measuring\\_VIOLENCIA\\_ESCOLAR\\_BASEADA\\_NO\\_GÉNERO\\_FINAL\\_\(1\).pdf](http://www.ungei.org/Conceptual_Framework_for_Measuring_VIOLENCIA_ESCOLAR_BASEADA_NO_GÉNERO_FINAL_(1).pdf)

*Um Guia para o Reforço da Igualdade de Género e a sua Integração em Materiais Didáticos e de Aprendizagem* (2016) [https://eccnetwork.net/wp-content/uploads/8460-3\\_DERP\\_Gender\\_Guide\\_V3\\_102715\\_r9\\_FNL.pdf](https://eccnetwork.net/wp-content/uploads/8460-3_DERP_Gender_Guide_V3_102715_r9_FNL.pdf)

## **Banco Mundial**

*As TIC e a Educação de Refugiados: um Inventário das Abordagens Inovadoras na Região MENA, Lições Aprendidas e Princípios Orientadores* (2016) <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2652>

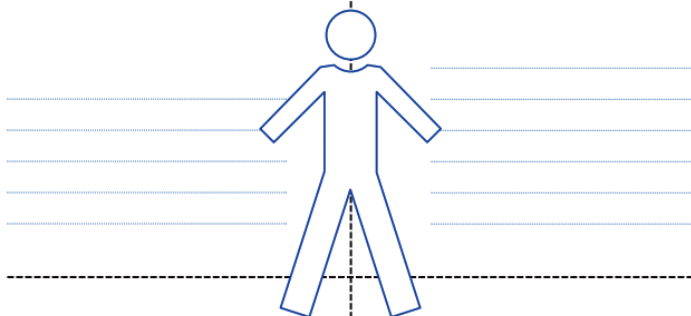
# Anexo 3: Cartão “Ficar de Fora” utilizado no Sudão

Estes cartões foram criados pela Save the Children no Sudão.

## A. Rapazes

Descreve um amigo, familiar ou vizinho que não pode ir à escola.

Por que razão essa pessoa não pode ir à escola?



O que essa pessoa perde por não ir à escola? Como é que a vida dela pode ser diferente da tua no futuro?

O que podes fazer para ajudar essa criança a ir à escola?

---

---

---

---

---

---

---

---

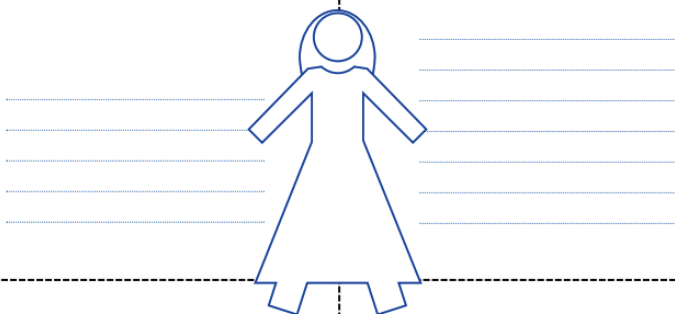
---

---

## B. Raparigas

Descreve uma amiga, familiar, ou vizinha que não pode ir à escola

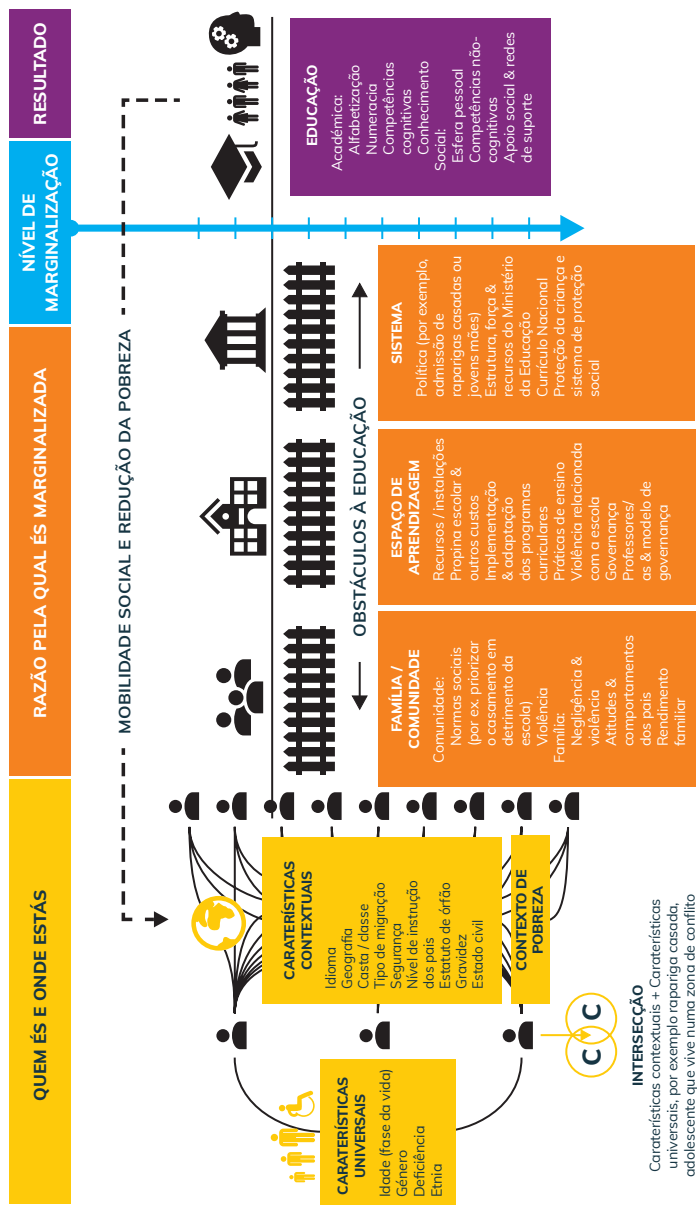
Por que razão essa pessoa não pode ir à escola?



O que essa pessoa perde por não ir à escola? Como é que a vida dela pode ser diferente da tua no futuro?

O que podes fazer para ajudar essa criança a ir à escola?

## Anexo 4: Quadro de Marginalização Educativa, Girls' Education Challenge<sup>22</sup>



# Notas de rodapé

1 Education Cannot Wait. (2018). Education in Emergencies: A Neglected Priority. Disponível em <http://www.educationcannotwait.org/the-situation/>

2 UNESCO Institute for Statistics & the Global Education Monitoring Report. (2016). Leaving no one behind: How far on the way to universal primary and secondary education? Policy Paper 27, Factsheet 37. Disponível em <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs37-leaving-no-one-behind-how-far-on-the-way-to-universal-primary-and-secondary-education-2016-en.pdf>

3 UN High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2016). Global Trends: Forced Displacement in 2015, Disponível em <http://www.refworld.org/docid/57678f3d4.html>

4 WHO. (2011). Gender mainstreaming for health managers: a practical approach. Disponível em <https://www.who.int/gender-equity-rights/understanding/gender-definition/en/>

4 Oxfam. (2008). Rethinking Disasters: Why Death and Destruction is not Nature's Fault but Human Failure. Disponível em <https://policy-practice.oxfam.org.uk/publications/rethinking-disasters-why-death-and-destruction-is-not-natures-fault-but-human-f-126069>; Bradshaw, S. & Fordham, M. (2013). Women, Girls, and Disasters: A review for DFID. Disponível em [www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/236656/women-girls-disasters.pdf](http://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/236656/women-girls-disasters.pdf)

5 UNESCO. (2015). Humanitarian Aid for Education: Why it Matters and Why More is Needed. Education for All Global Monitoring Report: Policy Paper 21, June 2015. Paris: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002335/233557E.pdf>

6 Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). (2018). Education Under Attack 2018. Disponível em [http://protectingeducation.org/sites/default/files/documents/eua\\_2018\\_full.pdf](http://protectingeducation.org/sites/default/files/documents/eua_2018_full.pdf)

- 7 GCPEA. (2018). "I Will Never Go Back to School" The Impact of Attacks on Education for Nigerian Women and Girls." Disponível em [http://protectingeducation.org/sites/default/files/documents/attacks\\_on\\_nigerian\\_women\\_and\\_girls\\_summary.pdf](http://protectingeducation.org/sites/default/files/documents/attacks_on_nigerian_women_and_girls_summary.pdf); Girls Not Brides. (2017). Child Marriage in Humanitarian Settings. Disponível em: [https://www.girlsnotbrides.org/wp-content/uploads/2016/05/Girls-Not-Brides\\_Child-marriage-in-humanitarian-settings\\_ENG.pdf](https://www.girlsnotbrides.org/wp-content/uploads/2016/05/Girls-Not-Brides_Child-marriage-in-humanitarian-settings_ENG.pdf); World Vision. (2013). Untying the Knot: Exploring early marriage in fragile states. Disponível em <https://reliefweb.int/report/world/untying-knot-exploring-early-marriage-fragile-states>
- 8 UN Children's International Emergency Fund (UNICEF). (2016). Gender, Education and Peacebuilding Brief: Emerging issues from 'Learning for Peace.' New York: UNICEF. Disponível em <https://www.inee.org/resources/gender-education-and-peacebuilding-brief-emerging-issues-learning-peace>
- 9 A CGPEA encontrou evidências documentadas sobre o recrutamento de crianças por forças armadas em pelo menos 16 países: <http://eua2018.protectingeducation.org/#child-recruitment>
- 10 Justino, P., Leone, M., & Salardi, P. (2011). Education and conflict recovery: The case of Timor Leste. HiCN Working Paper 100. Disponível em <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/1813-9450-5774>; Verwimp, P. & Van Bavel, J. (2011). Schooling, violent conflict and gender in Burundi. HiCN Working Paper 101. Disponível em <https://ideas.repec.org/p/hic/wpaper/101.html>
- 11 UNESCO. (2015). EFA Global Monitoring Report: Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges. Paris: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>
- 12 UNICEF. (2016). Gender, Education and Peacebuilding Brief: Emerging issues from 'Learning for Peace.' New York: UNICEF. Disponível em <https://www.inee.org/resources/gender-education-and-peacebuilding-brief-emerging-issues-learning-peace>
- 13 Nicolai, S., Hine, S. & Wales, J. (2015). Education in emergencies and protracted crises: Toward a strengthened response. London: ODI. Disponível em <https://www.odi.org/publications/9688-education-emergencies-protracted-crises-toward-strengthened-response>

14 Gladwell, C. & Tanner, L. (2014). Hear it from the children: Why education in emergencies is critical. Save the Children & Norwegian Refugee Council. London: Save the Children; Goulds, S. (2018). Adolescent Girls in Crisis: Experiences of risk and resilience across three humanitarian settings. Woking: Plan International. Disponível em <https://plan-international.org/publications/adolescent-girls-crisis>

15 Inter-agency Network on Youth Development Working Group on Youth and Peacebuilding. (2016). Young People's Participation in Peacebuilding: A Practice Note. Disponível em <http://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/democratic-governance/practice-note--young-people-s-participation-in-peacebuilding.html>

16 Inter-Agency Standing Committee (IASC). (2017). The Gender Handbook for Humanitarian Action. Disponível em [https://interagencystandingcommittee.org/system/files/2018-iasc\\_gender\\_handbook\\_for\\_humanitarian\\_action\\_eng\\_0.pdf](https://interagencystandingcommittee.org/system/files/2018-iasc_gender_handbook_for_humanitarian_action_eng_0.pdf)

17 UNESCO. (2015). Incheon Declaration and Education for All 2030 Framework for Action. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>

18 United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI). (2017). Addressing Threats to Girls' Education in Contexts affected by Armed Conflict. Policy Note. Disponível em <http://www.ungei.org/resources/6460.htm>

19 Omoeva, C., Hatch, R., & Moussa, W. (2016). The Effects of Armed Conflict on Educational Attainment and Inequality. Washington, DC: Education Policy and Data Center, FHI 360. Disponível em <https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Omoeva%20Hatch%20and%20Moussa%20%282016%29%20-%20The%20Effects%20of%20Armed%20Conflict%20on%20Educational%20Attainment%20and%20Inequality.pdf>

20 UNESCO. (2015). Incheon Declaration and Education for All 2030 Framework for Action. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>



- 21 Jones, N., Presler-Marshall, E., & Stavropolou, M. (2018). Adolescents with Disabilities: Enhancing resilience and delivering inclusive development. London: GAGE/ODI. Disponível em <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/resource-documents/12323.pdf>
- 22 United Kingdom Department for International Development (DFID) Girls' Education Challenge. (2018). Thematic Review: Understanding and Addressing Educational Marginalisation: Part 1: A new Conceptual Framework for educational marginalisation. Ferramenta concebida por Rachel Booth e Jess Mony para Social Development Direct. Disponível em [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/730845/TR-Add-Educational-Marginalisation-1.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/730845/TR-Add-Educational-Marginalisation-1.pdf)
- 23 Global Partnership for Education (GPE) & UNGEI. (2016). Guidance for Developing Gender-Responsive Education Sector Plans. New York: UNGEI/ Washington, DC: GPE.
- 24 Raparigas e mulheres foram alvo de ataques no domínio da educação por causa do seu género em pelo menos 18 dos 28 países analisados no âmbito do relatório da CGPEA: Education Under Attack 2018. (GCPEA. (2018). Education Under Attack 2018. Disponível em [http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/eua\\_2018\\_full.pdf](http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/eua_2018_full.pdf))
- 25 UNICEF. (2016). Gender, Education and Peacebuilding Brief: Emerging issues from 'Learning for Peace.' New York: UNICEF. Disponível em <https://www.inee.org/resources/gender-education-and-peacebuilding-brief-emerging-issues-learning-peace>
- 26 Reyes, J. E., Kelcey, J., & Diaz Varela, A. (2013). Transformative Resilience Guide: Gender, Violence, and Education. Washington, DC: World Bank, Disponível em <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/18979>
- 27 Ibid
- 28 Gordon, E., Lee-Koo, K., & Jay, H. (2018). Adolescent girls in crisis: Voices of the Rohingya. Woking: Plan International. Disponível em <https://plan-international.org/publications/adolescent-girls-crisis-rohingya#>

- 29 Burde, D. & Linden, L. L. (2013). Bringing Education to Afghan Girls: A Randomized Controlled Trial of Village-Based Schools. *American Economic Journal: Applied Economics* 2013, 5(3): 27–40. <http://dx.doi.org/10.1257/app.5.3.27>
- 30 INEE Education in Emergencies Glossary, disponível em <https://inee.org/eie-glossary>
- 31 Para mais informações sobre como melhorar a prestação de contas às populações afetadas, ver <https://emergency.unhcr.org/entry/147239/accountability-to-affected-populations-aap>
- 32 Goulds, S. (2018). Adolescent Girls in Crisis: Experiences of risk and resilience across three humanitarian settings. Working: Plan International. Disponível em <https://plan-international.org/publications/adolescent-girls-crisis>
- 33 Right to Play Paquistão. Baseado numa entrevista realizada por Natasha Goel, estudante da Columbia SIPA
- 34 Ver o Global Education Cluster's Guide to Education in Emergencies Needs Assessments, disponível em <https://educationcluster.app.box.com/v/guideeieneedsassessment>
- 35 Education Sector & Child Protection Sub-sector. (2017). Education & Child Protection in Emergencies: Joint Rapid Needs Assessment, Rohingya Refugee Response 2017. Disponível em [https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/assessments/eie\\_cprie\\_jrna\\_report\\_-\\_rohingya\\_refugee\\_response\\_-\\_25\\_january\\_2018.pdf](https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/assessments/eie_cprie_jrna_report_-_rohingya_refugee_response_-_25_january_2018.pdf)
- 36 Ver o Overseas Development Institute's (ODI's) Strategy Development: Most Significant Change (MSC), disponível em <https://www.odi.org/publications/5211-msc-most-significant-change-monitoring-evaluation>
- 37 JBS International. (2017). Somali Girls Education Promotion Project (SOMGEP) Girls Education Challenge Endline Evaluation Report.

38 El-Bushra, J. & Rees Smith, E. (n.d.) The Transformative Potential of Positive Gender Socialization in Education for Peacebuilding: Pilot Programme and Impact Evaluation in Karamoja, Uganda. UNICEF. Disponível em <https://www.inee.org/resources/transformative-potential-positive-gender-socialization-education-peacebuilding-uganda>

39 Adaptado de UNGEI. (2017). Policy Note: Addressing the Threats to Girls' Education in Contexts affected by Armed Conflict. Disponível em [http://www.ungei.org/Policy\\_Note\\_VF%281%29.pdf](http://www.ungei.org/Policy_Note_VF%281%29.pdf)

40 Plan International. (n.d.). Girls in Emergencies Overview. Disponível em <https://plan-international.org/emergencies/girls-emergencies>

41 Flemming, J. (2017). Case Study Report, Norwegian Refugee Council, Dadaab, Kenya. Accelerated Education Working Group/Norwegian Refugee Council. Disponível em <https://www.inee.org/resources/accelerated-education-principles-case-studies>

42 GCPEA. (2018) What can be done to better protect women and girls from attacks on education and military use of educational institutions? New York: GCPEA. Disponível em [http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/what\\_can\\_be\\_done\\_to\\_better\\_protect\\_women\\_and\\_girls.pdf](http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/what_can_be_done_to_better_protect_women_and_girls.pdf)

43 El-Bushra, J. & Rees Smith, E. (2016). Gender, Education and Peacebuilding: A Review of Selected Learning for Peace Case Studies. UNICEF Peacebuilding, Education and Advocacy Programme.

44 Figura adaptada de Dunne, S. (2011). From Incident to Conviction: The Road to Justice. Concern Worldwide Liberia, Disponível em <https://www.concern.net/insights/incident-conviction-road-justice>, in UNESCO & UN Women. (2016). Global Guidance on Addressing School-Related Gender-Based Violence. Paris: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002466/246651E.pdf>

45 Messner, L., Morel-Seytoux, S., Spratt, K., & Ladd, A. (2015). Beyond Access: Toolkit for Integrating Gender Based Violence Prevention and Response into Education Projects. Rockville, MD: USAID's Advancing the Agenda of Gender Equality (ADVANTAGE), Task Order 3. Disponível em:

[http://www.ungei.org/srgbv/files/USAID\\_ADVANTAGE\\_GBV\\_Education\\_Toolkit-Final.pdf](http://www.ungei.org/srgbv/files/USAID_ADVANTAGE_GBV_Education_Toolkit-Final.pdf); American Institutes for Research <https://www.air.org/project/girls-opportunities-access-learning-goal-and-goal-plus-liberia>; Murray, Matthew, Hannah Reeves, and Howard Williams. (2014). Gender-Based Violence in Liberia and the GOAL Plus Response [Apresentação Powerpoint]. American Institutes for Research.

46 Cambridge Education. (2017). Evidence Brief 5: Protection and Inclusion. Cambridge: DFID/ Cambridge Education. Disponível em <https://www.dai.com/uploads/Theme 5 - Protection and inclusion 08.01.18.pdf>

47 Ver, por exemplo, o Assessment of Learning Outcomes and Social Effects (ALSE) of Community-Based Education research project work in Afghanistan: <https://steinhardt.nyu.edu/ihdsc/alse>

48 The Sphere Project. Minimum standards in water supply, sanitation and hygiene promotion, Appendix 3, in The Sphere Handbook: Humanitarian Charter and Minimum Standards in Humanitarian Response. Disponível em <http://www.spherehandbook.org/en/appendix-3/>

49 Sommer, M., Schmitt, M., & Clatworthy, D. (2017). A Toolkit for Integrating Menstrual Hygiene Management (MHM) into Humanitarian Response. Columbia University and International Rescue Committee. Disponível em <https://www.rescue.org/sites/default/files/document/2113/themhminemergenciestoolkitfullguide.pdf>

50 Baseado numa entrevista com o Projeto Right to Play no Mali, realizada por Aswathi Kizhekalam Puthenveetil, estudante da Columbia SIPA.

51 Adaptado de USAID. (2014). Guide to Education in Natural Disasters: How USAID supports education in crises. Produzido por JBS International, Inc. no âmbito do Global Evaluation and Monitoring II Blanket Purchase Agreement. Washington, DC: USAID. <https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/2155/Natural%20Disasters%20Report%20FINAL.pdf>

52 Miske Witt & Associates Inc. (2017). Improving Girls Access through Transforming Education (IGATE) Endline Evaluation Report. For World Vision UK.

- 53 Benavoit, A. & Jere, C. (2016). Gender bias is rife in textbooks. [GEM Report web log] <https://gemreportunesco.wordpress.com/2016/03/08/gender-bias-is-rife-in-textbooks/>, 8 March
- 54 Ibid
- 55 Aga Khan Development Network. (2014). Afghanistan: A study of the Girls' Education Support Programme (GESP). Disponível em <https://www.akdn.org/publication/study-girls-education-support-programme-gesp>
- 56 Veja, por exemplo, o trabalho da Fundação Agha Khan para desenvolver um equilíbrio de gênero no ensino no Afeganistão: Roy, P. & AKF Afghanistan. (2014). Case Study: Aga Khan Foundation Girls' Education Support Program—Flexible Response Fund. Disponível em <https://www.goodpracticefund.org/documents/AKF-UNGEI-Final.pdf>
- 57 Corboz, J. (2017). Endline GEC Report – Steps Towards Advancing Girls' Educational Success: AKF UK. Eureka Research & Evaluation; Salamyar, A. N. (2018). A Comprehensive Community-based Approach to Education in Afghanistan. Apresentação na Conferência CIES 2018. Cidade do México, México.
- 58 UNESCO & UN Women. (2016). Global Guidance on Addressing School-Related Gender-Based Violence. Paris: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002466/246651E.pdf>
- 59 Ministry of General Education and Instruction, South Sudan & South Sudan Education Cluster. (2012). South Sudan Teachers' Code of Conduct for Emergency Situations. Disponível em [https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/Teachers%27 Code of Conduct for Emergency Situations FINAL new logo.pdf](https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/Teachers%27%20Code%20of%20Conduct%20for%20Emergency%20Situations%20FINAL%20new%20logo.pdf)
- 60 Cambridge Education. (2017). Evidence Brief 4: Quality and Learning. Cambridge: DAI/DFID. Disponível em <https://www.dai.com/uploads/Theme%204%20-%20Quality%20and%20learning%2008.01.18.pdf>
- 61 Plan International Canada. (2018). Gender-Responsive Pedagogy Teacher Training Pack, Toronto: Plan International Canada.

62 Plan International. (n.d.). #GirlsVoices: We Want to Be Part of the Solution. [web log]. Disponível em <https://plan-international.org/girlsvoices-we-want-be-part-solution>

63 El-Bushra, J. & Rees Smith, E. (2016). Gender, Education and Peacebuilding: A Review of Selected Learning for Peace Case Studies. UNICEF Peacebuilding, Education and Advocacy Programme. Disponível em <https://www.inee.org/resources/gender-education-and-peacebuilding-review-selected-learning-peace-case-studies>

64 Por exemplo , na Serra Leoa, os professores que leccionam programas de educação acelerada formaram “círculos de aprendizagem entre professores ” que facilitam a partilha dos planos de aula, métodos de ensino e técnicas de gestão de sala de aula, entre outras questões . Veja: Save the Children/AEWG. (2016). Case Study Report: Save the Children Sierra Leone. Disponível em <https://www.inee.org/resources/accelerated-education-principles-case-studies>

65 JBS International. (2017). Somali Girls Education Promotion Project (SOMGEP) Girls Education Challenge Endline Evaluation Report.

66 Education Above All. (2012). Conflict-Sensitive Education Policy. A Preliminary Review. Doha June 2012.

67 GPE & UNGEI. (2017). Guidance for Developing Gender-Responsive Education Sector Plans. Washington, DC: GPE. Disponível em [http://www.ungei.org/GPE\\_Guidance\\_for\\_Gender-Responsive\\_ESPs\\_Final.pdf](http://www.ungei.org/GPE_Guidance_for_Gender-Responsive_ESPs_Final.pdf)

68 INEE. Education Financing. [Web log]. Disponível em <https://www.inee.org/collections/education-financing>

69 UNESCO. (2015). EFA Global Monitoring Report: Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges. Paris: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>

70 UNESCO Institute for Statistics (UIS), the FHI 360 Education Policy Data Center, Oxford Policy Management & the Research for Equitable Access and Learning (REAL) Centre at the University of Cambridge. (2018). Manual sobre Measuring Equity in Education. Montreal: UNESCO UIS. Disponível em <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf>





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