



NOTA DE ORIENTAÇÃO

Apoiar programas integrados de educação e proteção infantil na ação humanitária



Rede Interinstitucional
para a Educação em
Situações de Emergência



THE ALLIANCE
FOR CHILD PROTECTION
IN HUMANITARIAN ACTION

A **Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE)** é uma rede global aberta de membros que trabalham em conjunto em contextos humanitários e de desenvolvimento para assegurar que todas as pessoas tenham direito a uma educação de qualidade, segura e relevante. Para mais informações e para se juntar à INEE, visite inee.org.

A **Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (A Aliança)** é uma rede global de agências operacionais, instituições acadêmicas, formuladoras/es de políticas, entidades doadoras e profissionais. Apoia os esforços de atores humanitários para alcançar intervenções de proteção infantil eficazes e de alta qualidade em todos os contextos humanitários. Para obter mais informações e participar, visite alliancecpha.org.

As duas redes trabalham juntas, de forma ativa, para promover a integração e a colaboração entre os sectores de Educação em Situações de Emergência (EeE) e de Proteção da Criança na Ação Humanitária (Child Protection in Humanitarian Action, CPHA).

Publicado por:

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

A Aliança para a Proteção da Criança na Ação Humanitária
a/c UNICEF
3 UN Plaza
New York, New York 10017
Estados Unidos da América

INEE e The Alliance © 2022

Citação sugerida:

Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE) e A Aliança para a Proteção da Criança na Ação Humanitária (2022). *Nota de Orientação: Apoiar Programas Integrados para a Proteção e Educação da Criança na Ação Humanitária*. New York, NY. <https://inee.org/pt/recursos/apoiar-programas-integrados-de-educacao-e-protECAo-infantil-na-acao-humanitaria>

Licença:

Este documento encontra-se registado sob uma licença Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Está atribuído à Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE) e A Aliança para a Proteção da Criança na Ação Humanitária (A Aliança)



Imagem de capa:

Criança de 6 anos brincando durante o intervalo, na Tanzânia, 2021. © Lugano Maclean, ECCD

A integração da proteção e da educação da criança cria um ciclo de reforço mútuo que pode reduzir a vulnerabilidade das crianças em situações de emergência. Uma educação de qualidade aumenta a resiliência das crianças e das famílias na adversidade, empodera as crianças e promove um ambiente protetor. Um ambiente livre de abuso infantil, negligência, violência ou exploração promove uma educação de qualidade. A integração de programas de educação e de proteção à criança, de políticas e de requisitos mínimos maximiza os recursos disponíveis para melhor responder aos desafios e riscos multifacetados que as crianças enfrentam em contextos humanitários.

- A Aliança, 2018

Agradecimentos

A INEE reconhece o apoio financeiro da Agência Suíça para o Desenvolvimento e para a Cooperação, da Porticus e da Wellsprings no desenvolvimento desta Nota de Orientação. Rachel McKinney e Mark Chapple escreveram a Nota de Orientação com significativas contribuições e orientação fornecidas pelo Grupo de Assessoria da CPHA-EeE, por colaboradoras/es de A Aliança e pelo Secretariado da INEE. A liderança estratégica e estável da colaboração entre a INEE e A Aliança foi garantida por Dean Brooks (INEE) e Hani Mansourian (A Aliança).

O conteúdo e a estrutura da Nota de Orientação foi documentado pelos Requisitos Mínimos da Proteção da Criança da Aliança (2019), pelos Requisitos Mínimos da INEE (2010) e pelo Documento de Posicionamento para Colaboração entre os Sectores de Proteção da Criança e Educação em Situações de Emergência (2020).

Agradecemos as contribuições do Grupo de Assessoria da CPHA-EeE, da A Aliança e do Secretariado da INEE. Especificamente, Benoit d'Ansembourg (ACNUR), Emily Varni (Save The Children), Dieuwerke Luiten (Porticus), Mackenzie Monserez (Global Education Cluster), Katharine Davis (Comité Internacional de Resgate), Sara Magbar (Comité Internacional de Resgate), Jo Kelcey (IEFG), Corita Tassi (DG ECHO), Tracy (DG ECHO), Charlotte Tocchio (FICV), Sandra Maignant (Plan Canada/CAAFAG), Sara Osman (UNESCO), Marco Grazia (World Vision International), Peter Simms (Plan Canada), Alison Joyner (Plan International), Rachel Besley (A Educação Não Pode Esperar), Adama Diallo (Global Education Cluster), Audrey Bollier (Aliança/Plan), Sarah Montgomery (INEE), Susanna Davies (Save the Children), Elena Giannini (Aliança), Katie Robertson (Aliança), Rachel Smith (INEE), Lauren Gerken (INEE), Laura Lee e Tim Williams (Fundação Proteknon para a Inovação e Aprendizagem, antigo Ponto Focal de COVID-19 para A Aliança), Bente Sandal-Aasen (INEE), Charlotte Bergin (INEE), Maria Benavides (INEE), Elspeth Chapman (Aliança), Martha Hewison (AEWG/INEE), Asim Latif (INEE), Andrew Armstrong (INEE).

Revisão técnica adicional fornecida por Serena Zanella (Global Education Cluster), Stephen Olushola Oladepo (Rise to Inspire Africa Initiative), Jennifer Roberts (ACNUR), Clifford Speck (ACNUR), Charlotte Cole (Blue Butterfly Collaborative), Suzanne Zuidema (Independent), Danielle De La Fuente (Amal Alliance) e Rawan Abukhadra (World Vision International).

Design desenvolvido pelo Studio 2D (Youssef Hammoud). Revisão linguística e tradução pela Translators Without Borders (CLEAR Global), em parceria com a INEE.

Tem sido desenvolvido um trabalho considerável entre a área de Proteção da Criança na Ação Humanitária (CPHA, na sigla em inglês) e a Educação em Situações de Emergência (EeE) nas últimas décadas, numa variedade de contextos. Reconhecemos os esforços de vários escritórios nacionais, organizações e comunidades que reconheceram a necessidade e criaram intervenções colaborativas. Essas intervenções e experiências atualizam a Nota de Orientação para beneficiar profissionais da área de CPHA e da EeE. Damos as boas-vindas e encorajamos as/os profissionais a partilharem experiências e lições aprendidas para revisões futuras e produtos sob esta iniciativa. Por favor, partilhe com child-protection@inee.org.

Sumário

Acrónimos	6
Introdução à Nota de Orientação	7
Quem deve usar a Nota de Orientação?	8
O que é a Nota de Orientação?	9
Como usar a Nota de Orientação	11
Que estruturas e recursos apoiam a colaboração?	13
Princípios e enquadramentos de apoio	15
Princípios para a integração CPHA-EeE	15
Integração através da colaboração	16
1. Fortalecimento da capacidade	20
2. Áreas fundamentais de trabalho	25
2.1 Participação significativa da criança	26
2.2 Participação comunitária	29
2.3 Coordenação	33
2.4 Monitorização, Avaliação, Prestação de contas e Aprendizagem (MEAL)	37
3. Possibilitar intervenções e abordagens	41
3.1 Sensibilidade à crise, sensibilidade ao contexto e construção da paz	41
3.2 Inclusão (combate à discriminação e exclusão)	46
3.3 Mecanismos de proteção infantil, resposta e denúncia	52
3.4 Mecanismos multisectoriais de encaminhamento	58
3.5 Modelos de educação não formais, alternativos e flexíveis	64
3.6 Assistência em dinheiro e vouchers para apoiar o acesso	72
4. Acesso seguro a ambientes de aprendizagem protetores	76
4.1 Ambiente de aprendizagem seguro e rotas de acesso	77
4.2 Proteger a educação de ataques, uso militar e outros usos de força	88
4.3 Saúde mental e apoio psicossocial (SMAPS) e aprendizagem socioemocional (ASE)	93
4.4 Violência baseada no género relacionada com a escola (VBGE)	99
5. Apoiar o bem-estar de cuidadoras/es, professoras/es e equipas de proteção infantil	107
5.1 Cuidadoras/es	108
5.2 Desenvolvimento profissional e suporte técnico	116
5.3 Bem-estar e sistemas de apoio	124
Anexo 1: Glossário	130
Anexo 2: Expectativas e uma amostra de fortalecimento de capacidade recomendado para funcionárias/os do IRC e outras partes interessadas importantes	134
Anexo 3: Crianças que se encontram em risco de violação dos seus direitos de proteção (CPMS)	138
Anexo 4: Referências	147

Acrónimos

ASE	Aprendizagem socioemocional
ATS	Apoio a trabalhadoras/es de serviços
CP AoR	Child Protection Area of Responsibility [Área de Responsabilidade da Proteção da Criança]
CPHA	Child Protection in Humanitarian Action [Proteção da Criança na Ação Humanitária]
CPMS	Child Protection Minimum Standards [Requisitos Mínimos para a Proteção da Criança]
CVA	Cash and Voucher Assistance [Assistência com dinheiro e vouchers]
DPP	Desenvolvimento profissional de professoras/es
EA	Educação alternativa
EeE	Educação em Situações de Emergência
EF	Educação formal
EMIS	Education Management and Information System [Sistema de Informação e Gestão Educacional]
ENF	Educação não formal
GEC	Global Education Cluster
INEE	Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência
MEAL	Monitoring, Evaluation, Analysis and Learning [Monitorização, avaliação, análise e aprendizagem]
OOSCA Y	Out of School Children, Adolescents, and Youth [Jovens, adolescentes e crianças fora da escola]
PDI	Pessoa deslocada internamente
RM	Requisitos Mínimos
SMAPS	Saúde mental e apoio psicossocial
VBGE	Violência baseada no género relacionada com a escola
VBSG	Violência baseada em sexo e género

Introdução à Nota de Orientação

“As crianças e a sua proteção devem estar no centro de cada ação humanitária”

- The Alliance, 2021a

A Proteção da Criança na Ação Humanitária (CPHA, na sigla em inglês) e a Educação em Situações de Emergência (EeE) são parceiras naturais na resposta humanitária. Os dois sectores têm muito em comum: ambos estão focados nas crianças, ambos são prioridades para as populações afetadas e, através da colaboração, reforçam os resultados sectoriais um do outro. Uma programação geral, conjunta e integrada na CPHA e na EeE adiciona valor às populações afetadas, aos provedores de serviços e às entidades doadoras. O trabalho conjunto pode criar programas mais eficientes, melhor direcionados e mais eficazes, que promovem resultados melhorados para as crianças e para as/os jovens (Alliance/INEE, 2021b).

A Nota de Orientação apoia [A Aliança](#) e a Iniciativa Conjunta CPHA-EeE¹ da [INEE](#) ao orientar ambos os sectores para oportunidades de integração de programas. Através da colaboração, ambos os sectores buscam cumprir o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 para conceder/garantir “uma educação de qualidade inclusiva e igualitária e promover uma oportunidade de aprendizagem contínua para todos” até 2030. Eles elevam a centralidade do bem-estar e da proteção das crianças em respostas humanitárias. Todas as crianças, incluindo crianças refugiadas, deslocadas internamente, apátridas e migrantes, têm o direito a soluções sustentáveis apropriadas e em consonância com os seus melhores interesses.

Que impacto queremos ter com a programação integrada:

- Melhorar o bem-estar e o desenvolvimento saudável da criança
- Melhorar os resultados de aprendizagem através do apoio integral ao bem-estar
- Prevenir e mitigar certos riscos de proteção enquanto se melhora o acesso, a retenção e o sucesso na aprendizagem
- Evitar que as crianças “escapem por entre as fendas” entre sectores ao centrar a criança na programação multisectorial integrada
- Contribuir com esforços para transformar a entrega humanitária, apoiar a agenda de localização e a Nova Forma de Trabalhar para sistemas e comunidades em crise mais fortes

1 Uma colaboração entre a INEE e A Aliança. Ambas as redes trabalham juntas ativamente para promover a integração e a colaboração entre os dois sectores humanitários. Este trabalho conjunto foi levado adiante sob a orientação de um Grupo de Assessoria multiagência.

A proteção e educação da criança trabalham nas mesmas comunidades juntamente com outros sectores, e procuram cumprir com as necessidades de proteção e aprendizagem dessas mesmas crianças. Apesar de existirem objetivos específicos de cada sector, existem muitos objetivos sobrepostos e complementares que são o foco desta Nota de Orientação. Esses objetivos se beneficiam da especialidade, da presença e das abordagens uns dos outros, ainda que os dois sectores possam liderar intervenções em diferentes espaços socioecológicos. Para efeitos desta Nota de Orientação, os espaços operacionais estão agrupados à volta de **ambientes de aprendizagem** e **para além dos ambientes de aprendizagem**.

Quem deve usar a Nota de Orientação?

Esta orientação procura apoiar as/os profissionais de Proteção e Educação Infantil que respondem às necessidades das crianças durante crises humanitárias. Isto inclui ministérios relevantes, organizações nacionais da sociedade civil, organizações religiosas e de base comunitária, ONGs e ONGIs, agências da ONU e outras organizações implementadoras e doadores.

As/Os profissionais de proteção e educação infantil desempenham um papel importante ao apoiarem a estreita colaboração e integração entre ministérios de tutela relevantes, sistemas locais de coordenação e planos nacionais e locais de preparação e resposta. As agências implementadoras têm uma prerrogativa moral para garantir que os sistemas locais e as estruturas sejam fortalecidas e ampliadas, em grande parte através do foco em tentativas de fortalecimento de capacitação.

A natureza da arquitetura humanitária e a nossa capacidade coletiva para analisar, financiar e responder às crises continuam a evoluir. Assim, esta Nota de Orientação serve para transmitir soluções sustentáveis para as comunidades impactadas através de um foco simultâneo e complementar em sistemas de fortalecimento e da criação de resiliência, além de programas diretos em todas as fases de intervenção, tal como a prevenção, a redução de risco, a preparação, a ação participativa através da resposta inicial, e durante a transição para uma situação prolongada de recuperação. Grande parte do conteúdo é aplicável de acordo com a coerência entre ação humanitária e desenvolvimento².

2 A Aliança e a INEE reconhecem o diálogo global crescente direcionado para o Nexo de Ação Humanitária-Desenvolvimento-Consolidação da paz. Para maior clareza, o termo Nexo de Ação Humanitária-Desenvolvimento continua em uso, ainda que haja uma intenção para programas integrados transmitirem as melhores práticas para resultados sustentáveis e pacíficos para as crianças.

O que é a Nota de Orientação?

A Nota de Orientação está organizada por áreas programáticas. As áreas programáticas³ alinham-se com os domínios tanto dos Requisitos Mínimos da Proteção à Criança da Aliança (Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action, CPMS) como dos Requisitos Mínimos para a Educação da INEE (RM da INEE).

Domínio 2 dos RM da INEE: Acesso e Ambiente de Aprendizagem; Requisito 2: Proteção e bem-estar e Pilar 4 Requisito 23 do CPMS, Educação e Proteção da Criança são, habitualmente, os mais referenciados.

Cada secção inclui:

1. **Visão geral:** Uma visão comum para a programação integrada à proteção infantil e à educação nas intervenções humanitárias.
2. **Questões de orientação:** Questões iniciais para iniciar discussões entre os dois sectores. As questões estão organizadas de acordo com o Modelo socioecológico. As suas discussões são orientadas pelas circunstâncias específicas do seu contexto.
3. **Indicadores:** Lista exemplificativa de indicadores para determinar o impacto ou resultado. Estes indicadores podem contribuir para o desenvolvimento de planos sólidos de Monitorização, Avaliação, Análise e Aprendizagem (MEAL, na sigla em inglês). A lista é obtida a partir dos indicadores do CPMS, dos indicadores dos RM da INEE e de outros recursos relevantes para diversos programas, e é organizada de acordo com o Modelo socioecológico. Todas as fontes estão indicadas na tabela a seguir. Os planos de MEAL devem enquadrar-se nos objetivos específicos e no contexto de cada intervenção. Muitos ministérios de tutela nacionais e autoridades têm indicadores-padrão que devem ser referenciados quando possível.
4. **Recursos:** Recursos-chave que apoiam os programas integrados selecionados através de um processo consultivo com profissionais do sector. É essencial a adaptação ou a contextualização dos recursos às realidades das comunidades, dos sistemas e das estruturas impactadas pela crise. Deve-se selecionar recursos adicionais através de um processo consultivo.
5. **Exemplos:** Exemplos de destaque de programação integrada na prática. Para partilhar exemplos adicionais, pode-se enviar e-mail para child-protection@inee.org.

3 Estabelecido pelo Grupo de Assessoria para o Documento de Informação, e adaptado durante a elaboração da Nota de Orientação.

Na tabela a seguir, estão indicadas as fontes dos indicadores e a forma como são referenciados nesta Nota de Orientação:

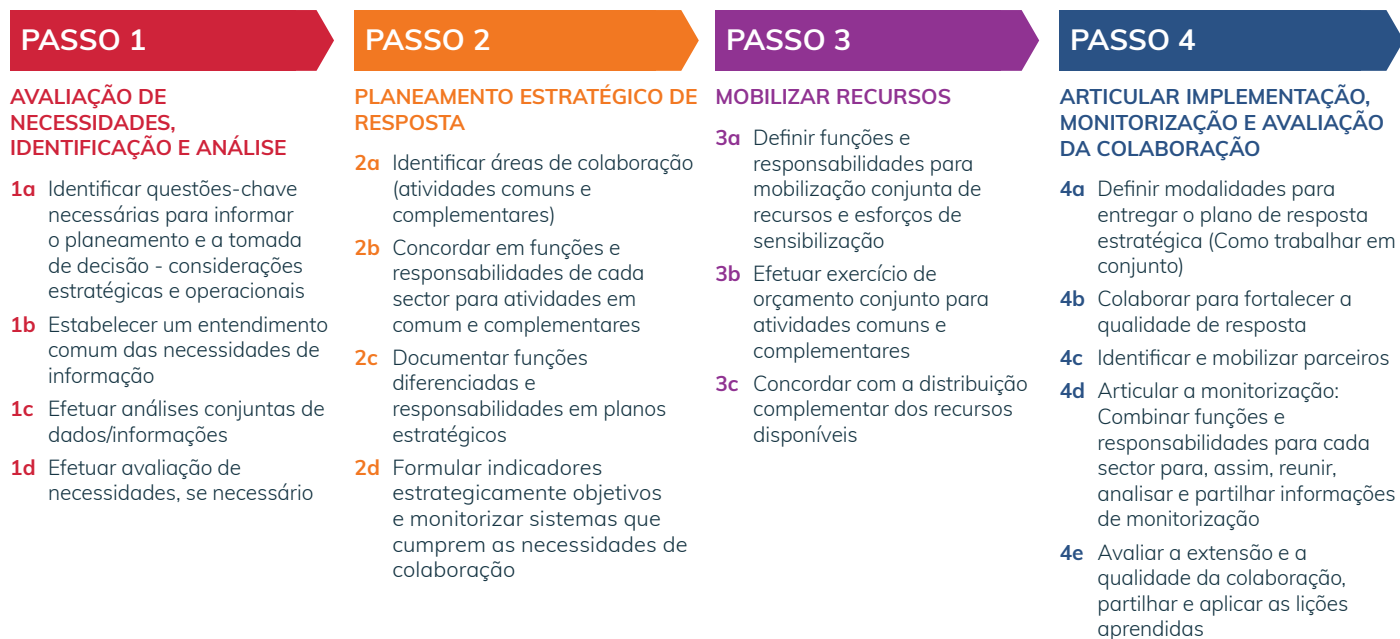
TÍTULO DO RECURSO E ORGANIZAÇÃO	COMO OS INDICADORES SÃO REFERENCIADOS
Quadro de Indicadores de Requisitos Mínimos da INEE (INEE)	INEE (seguida pelo Domínio e pelo Requisito, por exemplo: INEE 3.11)
Tabela dos Indicadores Avançados do CPMS (Aliança)	CPMS (seguido pelo Requisito, por exemplo: CPMS 23.2.2)
Kit de Ferramentas de Monitorização e Avaliação de Programas de Educação Acelerada (Grupo de Trabalho sobre Educação Acelerada)	AEWG (seguido pelo objetivo e número indicador, por exemplo: AEWG 0.1.ai)
INSPIRE Indicador de Orientação e Enquadramento de Resultados para o Fim da Violência Contra Crianças: Como definir e medir a mudança (UNICEF)	UNICEF
Contextualizar e Medir o Bem-estar da Criança na Ação Humanitária (Aliança)	Aliança
Abordagem da Escola como Organização para Prevenção da Violência de Género Relacionada à Escola: Requisitos Mínimos e Enquadramento de Monitorização (UNGEI)	UNGEI
Requisitos Operacionais Mínimos – Proteção contra Exploração e Abuso Sexual pela própria Equipa (IASC)	IASC
Indicadores de Educação Sensível às Questões de Conflito (ECCN)	ECCN
Objetivos Abrangentes para a Segurança na Escola, Metas de Elaboração e Indicadores (GADRRRES)	GADRRRES (seguidos pelo Pilar e número indicador, por exemplo: GADRRRES C1)
Registo de Indicador (ONU OCHA)	OCHA
Diretrizes do Kit de Ferramentas do Desenvolvimento de Programas do CAAFAG (Aliança/CAAFAG)	CAAFAG
Quadro de Indicadores para a EeE sensível ao género (INEE)⁴	Género INEE

⁴ A ser publicado no final de 2022

Como usar a Nota de Orientação

Apesar das boas intenções mútuas, o trabalho integrado é desafiante devido às mudanças necessárias nas formas de trabalho do ciclo do projeto. A visão geral do Enquadramento Colaborativo da CP-EeE (GEC, CPAoR, 2020) demonstra pontos-chave de “contacto” que as equipas de Proteção e de Educação Infantil devem considerar. Os pontos de contacto existem em todo o ciclo do projeto e são essenciais na avaliação e no planeamento dos passos de uma resposta. Ainda que a colaboração seja recomendada nas fases de prevenção e preparação, ambos os sectores coordenam e colaboram em qualquer ponto de uma resposta, seja no Dia 1 ou no Dia 101. A seguinte lista não está completa e as equipas são encorajadas a adicionar outros itens e a adaptá-los. O Enquadramento Colaborativo da CP-EeE oferece orientação adicional no processo de colaboração.

Figura 1: Visão geral do processo colaborativo



Fonte: Global Education Cluster and Child Protection Area of Responsibility, 2020

Que estruturas e recursos apoiam a colaboração?

A Nota de Orientação é uma ferramenta complementar, que oferece orientação para iniciar e reforçar os programas e deve ser utilizada em conjunto com outras ferramentas sectoriais dentro de sistemas técnicos e de coordenação relevantes. A/O leitor/a deve:

PASSOS	RECURSOS E ESTRUTURAS ESSENCIAIS PARA APOIAR A INTEGRAÇÃO	EXEMPLOS DE AÇÕES A TOMAR
Familiarizar-se com requisitos específicos de sectores relevantes tanto a nível nacional quanto global.	Os requisitos nacionais conduzem a objetivos estratégicos e programas de longo prazo. A Nota de Orientação assume que a/o leitor/a está familiarizada/o com requisitos nacionais essenciais, bem como com requisitos globais relevantes para o seu sector, especificamente: Requisitos Mínimos para a Proteção Infantil e Requisitos Mínimos para a Educação: Preparação, Resposta, Recuperação .	<ul style="list-style-type: none">• Criar “folhas de consulta” de políticas e requisitos nacionais relevantes para colegas e homólogos/os da Educação ou Proteção Infantil• Orientar <i>miniworkshops</i> em Requisitos Mínimos para equipas/grupos integrados de educação e proteção infantil• Participar no curso de e-Learning• Convidar colegas dos sectores de educação ou proteção infantil para se juntarem e participarem em discussões de estratégia de resposta
Familiarizar-se com e atuar dentro de sistemas de coordenação relevantes.	Os sistemas de coordenação nacional devem desencadear respostas. Os sistemas do Comité Permanente Inter-Agências (IASC, na sigla em inglês) ou a Coordenação de Resposta a Pessoas Refugiadas podem estabelecer-se para apoiar ou preencher lacunas em crises específicas, a nível nacional, de sistemas de coordenação. O Quadro de Referência de Colaboração para Coordenação do CP-EeE (CP-EiE Collaboration in Coordination Framework) , uma colaboração entre o Global Education Cluster (GEC) e a Área de Responsabilidade da Proteção da Criança (CP AoR, na sigla em inglês), fornece etapas para fortalecimento da coordenação entre os dois sectores para, assim, apoiar respostas mais fortes. Os grupos nacionais e regionais e os grupos de trabalho são encorajados a referir-se a este Quadro de Referência em todas as etapas de preparação e resposta.	<ul style="list-style-type: none">• Encorajar os sistemas de coordenação local a convidar e fomentar a participação de outros sectores (por exemplo, convidar autoridades de educação para reuniões de coordenação do bem-estar infantil e vice-versa)• Assegurar que as/os representantes dos sectores de educação e serviço social são convidadas/os para reuniões de desastres/gestão de crises/ coordenação de respostas• Participar em grupos homólogos de educação ou proteção infantil ou reuniões de grupos de trabalho• Apoiar a atualização do enquadramento de colaboração do GEC/CP AoR• Oferecer apoio a projetos de avaliação multisectorial, recolha de dados, análise• Apoiar a identificação transversal nas áreas programáticas comuns e apoiar reuniões/ações de subgrupos• Processar documentos e promover impacto na colaboração e na coordenação

PASSOS**RECURSOS E ESTRUTURAS ESSENCIAIS PARA APOIAR A INTEGRAÇÃO****EXEMPLOS DE AÇÕES A TOMAR**

Familiarizar-se com e aplicar os **enquadramentos de competência** específicos para fortalecer capacidades essenciais dentro da sua organização e em seu programa.

[A Proteção da Criança na Ação Humanitária](#) (CPHA, na sigla em inglês) e o [Quadro de Competências da EeE](#) articulam um conjunto de competências necessárias, válidas e reconhecidas para informar o recrutamento de pessoal, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional e outros aspetos-chave de suporte. **Anexo II da Aliança e o Quadro de Competências da EeE da INEE incluem competências para apoiar na Colaboração da Proteção Infantil e na Educação em Emergências e foi cocriado pela Aliança e pela INEE.**

- Incentivar a conclusão de Requisitos Mínimos para a Proteção da Criança (CPMS, na sigla em inglês) e o módulo no Requisito 23 ([e-Learning](#))
- Esboçar planos de formação a nível organizacional, baseando-se em enquadramentos de competências e usando os módulos de formação existentes da Aliança, da INEE e outros
- Esboçar formação no nível da coordenação com representação de ambos os sectores para identificar competências essenciais, com base no conhecimento local e também em recursos de formação globais

Familiarizar-se com ou saber como acessar **recursos e ferramentas técnicas** relevantes.

Recursos técnicos essenciais e plataformas fornecem orientação em áreas programáticas específicas podem providenciar orientação técnica ampliada e aprofundada para atender a necessidades específicas. Os recursos essenciais estão indicados em cada secção nesta Nota de Orientação.

- Desenvolver e facilitar formação integrada em questões específicas para equipas dos programas integrados
- Criar, em seu escritório, uma biblioteca comum de recursos de proteção infantil e educação
- Escolher uma questão para investigar em conjunto com o seu homólogo na proteção ou educação infantil

Princípios e enquadramentos de apoio

Princípios para a integração CPHA-EeE

Os princípios⁵ que orientam programas integrados de CPHA-EeE incluem:

1. **Ser específico no contexto** – As intervenções, as respostas e o planeamento são baseados no contexto. Para isso, é necessário considerar a análise, o mapeamento e um entendimento contextual de fatores de proteção específicos e riscos com o objetivo de promover a resiliência e o bem-estar, além de basear-se em sistemas que garantem uma educação segura e de qualidade.
2. **Atender às necessidades de todos os níveis do modelo socioecológico** – Cada nível é igualmente importante e reforça o desenvolvimento saudável de uma criança e o seu bem-estar.
3. **Medir resultados (partilhados)** – Projetar a programação com a intenção de medir as mudanças na aprendizagem e os resultados na proteção de crianças e jovens. Ambos os sectores estão comprometidos com a aprendizagem contínua, através de reuniões coletivas, partilha e disseminação de conhecimento e aprendizagem.
4. **Facilitar a “propriedade” da comunidade** – Assegurar que pais, cuidadoras/es e pessoas da comunidade estão envolvidas/os em todas as etapas e priorizar as organizações e os sistemas locais.
5. **Centrar-se na/o estudante (criança e jovem) e ser inclusivo** – As intervenções são projetadas em colaboração com e em benefício das pessoas mais marginalizadas pelos grupos dominantes, especialmente as crianças, utilizando intervenções adequadas ao desenvolvimento.
6. **Promover equidade** – As abordagens procuram criar maior equidade no acesso aos serviços e partilha de poder para beneficiar as pessoas marginalizadas e que se tornam mais vulneráveis com as crises.
7. **Estabelecer pontes entre o desenvolvimento e os sistemas humanitários** – As intervenções procuram contribuir não apenas para as respostas de emergência, mas também para soluções a longo prazo para os sistemas, os serviços e os níveis comunitários.

5 Adaptado de *The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (2021). Primary Prevention Framework for Child Protection in Humanitarian Action.*

A INEE e a Aliança trazem estes princípios e abordagens em conjunto em um Quadro Colaborativo que reúne componentes de programas que podem ser incorporados em programas conjuntos e integrados. O diagrama de enquadramento localiza componentes de programas⁶ no modelo socioecológico, o que nos ajuda a entender como e onde orientar nosso trabalho.



Figura 2: Princípios para programas de CPHA-EeE efetivos

Integração através da colaboração

Apesar desta Nota de Orientação se focar amplamente em programas integrados, a integração da proteção infantil e programas integrados são aspetos importantes de colaboração que podem ser eficazes para responder às necessidades específicas das crianças, de suas/seus cuidadoras/es e dos sistemas de apoio. Uma visão global dos tipos de colaboração é definida na Tabela 1, tal como aparecem nos Requisitos Mínimos para a Proteção da Criança (CPMS), Pilar 4.

⁶ Componentes selecionados pelo Grupo Consultivo CPHA-EeE e incluídos no Documento de Informação CPHA-EeE, página 12.

Tipos de colaboração

FORMAS DE TRABALHO	IMPLICAÇÕES PARA O SECTOR	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
Integração da proteção infantil	Específico do sector: ações realizadas dentro de um sector específico.	Para promover um ambiente seguro, digno e protetor, e para melhorar o impacto de todos os atores humanitários, aplicando o princípio de não causar dano e reduzindo de forma proativa os riscos e danos.	Idade, género (veja o Quadro 1 como exemplo), e estatuto de deficiência considerados ao projetar as intervenções educativas.
Programação integrada	Os sectores mantêm os próprios objetivos, enquanto planeiam e implementam em conjunto certos aspetos dos seus programas.	Para alcançar um resultado de proteção juntamente com resultados para outros sectores, otimizando recursos, acesso, capacidade operacional, etc.	Os intervenientes na proteção e educação infantil estabelecem em conjunto um espaço seguro e fornecem SMAPS, conduzem estudos de caso e intervenções educativas num programa coordenado.
Integração (Programas integrados)	Favorecer o planeamento, a implementação, a monitorização e a avaliação coletivas em detrimento do sector específico. Uma compreensão holística do bem-estar da criança é o ponto de partida para a ação, com a utilização de especialidades sectoriais para atingir esse objetivo.	Para alcançar resultados coletivos para as crianças por meio de avaliação deliberada e conjunta, definição de metas, planeamento, implementação e monitorização em todos os sectores.	Cociar currículos de formação de professoras/es, incluindo primeiros socorros psicológicos e aprendizagem socioemocional para mitigar impactos negativos que eventos/exposições traumáticas sustentadas têm no bem-estar da criança e nos resultados de aprendizagem.

Utilizar o modelo socioecológico para orientar abordagens integradas

O modelo socioecológico (The Psychology Notes Headquarters, 2019) fornece uma forma de orientar o nosso trabalho para os níveis interconectados que influenciam o desenvolvimento e bem-estar da criança. Este modelo permite às/aos profissionais olhar para uma situação no seu todo para (a) identificar todos os diferentes elementos e (b) entender como se relacionam e interagem entre si. Em vez de olhar para uma única questão de proteção ou uma questão de educação específica, o pensamento sistémico

considera toda a gama de problemas que a criança enfrenta, as suas causas profundas e as soluções disponíveis em todos os níveis. Promove, assim, programas flexíveis e transversais, que integram novas aprendizagens e se adaptam adequadamente ao longo da implementação. Para isso, utiliza uma abordagem socioecológica e coloca a criança no centro da resposta, criando uma âncora para respostas mais holísticas e integradas para atender às necessidades de todas as crianças.

Utilizar o modelo socioecológico

- As crianças participam ativamente na educação/aprendizagem, na proteção e no bem-estar **delas próprias**, de seus pares e dos membros da sua comunidade.
- As crianças são maioritariamente criadas com as **famílias**, mas, por vezes, este grupo inclui outros parentes próximos e cuidadoras/es. As famílias podem precisar de orientação e apoio para entender e responder a questões de proteção e educação específicas do contexto e da crise.
- As crianças frequentam **escolas (ou outros ambientes de aprendizagem)** e outras instituições de educação. As escolas devem ser reforçadas como espaços protetores, onde as crianças podem participar equitativamente numa educação de qualidade. Isto requer apoio suficiente ao pessoal educativo para assegurar que estão preparadas/os para responder às necessidades de aprendizagem e bem-estar das crianças.
- As famílias estão localizadas em **comunidades**. As comunidades afetadas por crises e/ou práticas prejudiciais precisam de apoio para melhor avaliar e responder a questões de proteção que afetam as crianças e a sua capacidade de acessar e participar em educação de qualidade.
- As comunidades são parte de sociedades mais amplas e são afetadas por **políticas** e normas da sociedade que as moldam. As crises expõem e alteram as realidades e as necessidades da população de um país. As políticas são os arranjos estruturais e sistémicos adotados pelo governo nacional ou autoridades locais para orientar a oferta e apoiar um plano de ação. Devem ser guiadas pelas necessidades reais. Esse nível inclui políticas e estratégias globais que influenciam as políticas nacionais e introduzem outro nível de responsabilidade. Decisoras/es políticas/os necessitam de apoio para responder às crescentes expectativas e necessidades das comunidades (**adaptado de CPMS**).

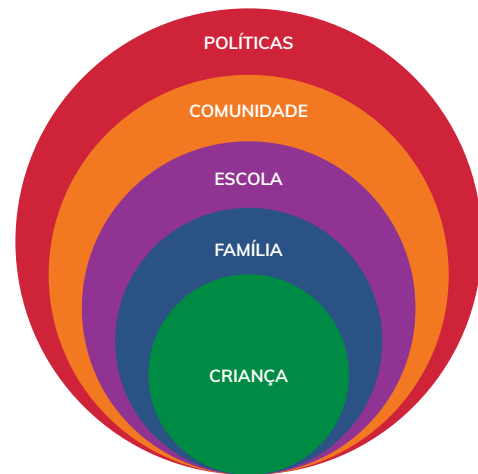


Figura 3: Áreas programáticas através dos níveis socioecológicos

Abordagem⁷ à programação holística integrada da CPHA e da EeE

Este modelo foca-se nas áreas programáticas mais comuns na CPHA integrada e em programas de EeE. Reconhece a visão partilhada, a transversalidade e espaços operacionais de integração. Reconhece espaços onde habitualmente um sector assume a liderança. Este modelo assenta-se no entendimento de que todos os programas devem:

- Basear-se em evidências existentes e práticas promissoras criadas por ambos os sectores através de respostas diversas.
- Desenvolver um acordo e uma resposta ao desenvolvimento saudável e ao bem-estar das crianças.
- Alinhar abordagem e programação com enquadramentos e requisitos de políticas nacionais, refletindo, ao mesmo tempo, princípios globais.
- Abordar a urgência dos riscos de proteção e criar caminhos para abordar padrões ao longo do tempo.
- Proteger todos os grupos vulneráveis e de alto risco.
- Permanecer centrada na criança, com consulta ativa e regular com diversos grupos de crianças.
- Capacitar cuidadoras/es e líderes sectoriais (professoras/es, assistentes sociais, decisoras/es seniores da área política) para apoiar as necessidades complexas das crianças em contextos de crise e estabelecer bases sólidas para um trabalho sustentável.

⁷ Este modelo é uma adaptação da [Whole School Approach to Prevent School-Related Gender-Based Violence: Minimum Standards and Monitoring Framework](#), da UNGEI.



© UNICEF ECU 2021 Vega

1. Fortalecimento da capacidade

A qualidade dos programas é suportada por uma força de trabalho forte, bem qualificada e bem apoiada. Responder às necessidades das crianças e das suas famílias requer sistemas e organizações/profissionais fortes e resilientes, preparadas/os e disponíveis para apoiar as comunidades afetadas através de respostas prolongadas.

Programas integrados requerem profissionais para entender e demonstrar alguns dos componentes-chave de cada sector. Apesar de não se esperar que o pessoal de um sector tenha formação como especialista noutra sector, é necessário estabelecer um entendimento comum de objetivos sectoriais, práticas, assim como familiarizar-se com ferramentas relevantes disponíveis para apoiar uma variedade de intervenções e níveis de colaboração. Gestoras/es devem fazer referência a ambos os quadros de competências, à luz das propriedades programáticas identificadas, e ter consciência das competências necessárias para apoiar devidamente esses programas.

O Enquadramento de Competências, desenvolvido pela Aliança e INEE, articula o conjunto diverso de competências exigido pelo pessoal de proteção e educação infantil que trabalha para objetivos específicos do sector, e deve ser utilizado em conjunto com os critérios nacionais como pilares para qualquer iniciativa de fortalecimento da capacidade. Os objetivos de ambos os Enquadramentos de Competências são operacionalizar requisitos mínimos, harmonizar e profissionalizar a capacidade de fortalecimento para os respetivos sectores. Ambos incluem as secções nas competências necessárias para apoiar a programação geral, conjunta e integrada, para prevenir/mitigar os riscos da proteção infantil, além de preparar e responder com programas de proteção. Entende-se que cada contexto é diferente e exigirá que o entendimento seja concebido a partir de uma experiência de aprendizagem apropriada para conectar a equipa com as oportunidades e os recursos de aprendizagem disponíveis.

O fortalecimento da capacidade pode ser realizado no nível nacional ou interinstitucional, através de sistemas de coordenação existentes e sob a orientação de consultoras/es técnicas/os nacionais, regionais e globais. Também pode ser realizado ao nível de uma organização individual.

➔ Em preparação para este trabalho, recomenda-se que:

- Sejam usados enquadramentos de competência relevantes para identificar as necessidades de aprendizagem e forças para planejar iniciativas de fortalecimento da capacidade.
- Sejam identificados recursos e oportunidades para avançar continuamente através dos níveis de competência. Os recursos estão disponíveis na página [Formação e E-Learning \(Training and E-Learning\)](#) da Aliança, na página [Fortalecimento da Capacidade \(Capacity Building\)](#) da INEE, e na página de [proteção infantil e educação](#) da Academia de Liderança Humanitária-Kaya.

Os enquadramentos de competência da [Aliança](#) e da [INEE](#) destacam as principais competências necessárias para apoiar a colaboração do CPHA-EeE, como mostrado a seguir.

Quadro de Competências da CPHA

DOMÍNIO DE COMPETÊNCIA: 5. TRABALHAR ENTRE SETORES			
Competências	Indicador - Nível 1	Indicador - Nível 2	Indicador - Nível 3
5.4 Integração da CPHA e da educação	Identifica ferramentas, requisitos e potencial para a conceção de programas e avaliação integrada de programas de educação e proteção da criança	Conduz e promove ações conjuntas de formação, avaliação, planeamento, prevenção, preparação, resposta e reconstrução no âmbito da CPHA e da educação	Assegura que as preocupações relativas à Proteção da Criança são incluídas na avaliação, conceção, monitorização e avaliação dos programas de educação
	Facilita a conceção de programas conjunta, coordenada e/ou complementar de CPHA, EeE e SMAPS em contextos com foco na criança	Inicia colaborações relativas ao Mecanismo de Monitorização e Denúncia (MRM, na sigla em inglês), Crianças Associadas a Forças e Grupos Armados (CAAFAG, na sigla em inglês) e reintegração com os atores da CPHA e da EeE, o Ministério da Educação, Assuntos Sociais, e outras partes interessadas	Assegura que as crianças possam ter acesso a ambientes e oportunidades de aprendizagem seguros, de elevada qualidade, apropriados a crianças, flexíveis, protetores e relevantes
	Partilha, com as comunidades e com os atores da educação, os resultados das avaliações da Proteção da Criança e as suas implicações para a educação	Estabelece sistemas de encaminhamento e monitorização para que a equipa educativa possa monitorizar, de forma eficaz, os riscos da Proteção da Criança nas escolas e encaminhar as crianças com necessidades de proteção	Assegura a formação conjunta do pessoal da CPHA e da EeE (ou a formação cruzada nas suas respetivas especialidades)

Quadro de Competências de EeE e RM da INEE

Domínio/Tópico	Competência	Competência de Nível 1	Competência de Nível 2	Competência de Nível 3
2.2.1 Proteção	Os riscos ao nível da proteção identificados e respostas do programa implementadas no sentido de promover a segurança física e emocional de alunos e alunas no acesso e na participação em atividades educativas	Colabora com colegas do setor de Proteção da Criança para identificar os riscos de proteção enfrentados pelos alunos e alunas que frequentam atividades educativas. Utiliza os mecanismos e vias de encaminhamento relevantes	Colabora com colegas do setor de Proteção da Criança para aplicar estratégias que reduzam os riscos de proteção enfrentados pelas crianças e para melhorar a segurança física e emocional de alunos e alunas. Utiliza mecanismos e vias de encaminhamento no caso de crianças que possam precisar de cuidados especializados	Colabora com colegas do setor de Proteção da Criança para avaliar e conceber estratégias que reduzam os riscos de proteção das crianças e melhorem a segurança física e emocional de alunos e alunas. Valida a existência de mecanismos e vias de encaminhamento eficazes para as crianças que possam necessitar de cuidados especializados
2.2.2 Bem-estar	É garantido apoio psicossocial e programas de aprendizagem social e emocional para promover o bem-estar dos alunos e alunas	É capaz de explicar a função do apoio psicossocial e dos programas de aprendizagem social e emocional na promoção do bem-estar dos alunos e alunas	Identifica e implementa programas relevantes de apoio psicossocial e aprendizagem social e emocional para promover o bem-estar de alunos e alunas	Elabora e dá formação a outras pessoas sobre programas de apoio psicossocial especializado e de aprendizagem social e emocional para promover o bem-estar de alunos e alunas

Quadro de Competências da CPHA

DOMÍNIO DE COMPETÊNCIA: 2. ASSEGURAR UMA RESPOSTA DE QUALIDADE

Competências	Indicador - Nível 1	Indicador - Nível 2	Indicador - Nível 3
2.1 Coordenar uma resposta de CPHA de qualidade	Envolve-se na coordenação com os atores do mecanismo de coordenação da Proteção da Criança na Ação Humanitária ou outro grupo de trabalho	Assume um papel de apoio específico dentro do mecanismo de coordenação da Proteção da Criança na Ação Humanitária	Lidera a coordenação dos esforços da CPHA para ações de preparação e resposta harmonizadas, oportunas, adaptadas e eficazes

DOMÍNIO DE COMPETÊNCIA: 4. DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS ADEQUADAS DE PROTEÇÃO DA CRIANÇA

Competências	Indicador - Nível 1	Indicador - Nível 2	Indicador - Nível 3
4.1 Desenvolver uma abordagem socioecológica ao desenhar os programas de proteção da criança	Identifica as políticas de proteção dos sistemas de Proteção da Criança, assim como o acesso à assistência, os mecanismos de proteção, o cumprimento dos direitos e a resiliência	Reforça as políticas de proteção dos sistemas de Proteção da Criança, assim como o acesso à assistência, os mecanismos de proteção, o cumprimento dos direitos e a resiliência	Promove o fluxo de informação e a adesão às políticas de proteção dos sistemas de Proteção da Criança, assim como acesso à assistência, mecanismos de proteção, cumprimento dos direitos e resiliência
	Identifica possíveis entidades parceiras quer para a Proteção da Criança, quer para a prestação de serviços intersetoriais relevantes a nível da criança, família, comunidade e sociedade	Reforça o estabelecimento de vias de encaminhamento atualizadas a nível da criança, família, comunidade e sociedade	Defende o estabelecimento e acesso a vias de encaminhamento atualizadas a nível da criança, família, comunidade e sociedade
	Mapeia e analisa a capacidade, influência e lacunas dos mecanismos e sistemas formais e informais civis e de Proteção da Criança para abordar o risco e o abuso	Reforça os atores da sociedade civil e os sistemas de gestão para cooperar na identificação e resposta aos riscos de proteção da criança	Envolve atores e organizações da sociedade para colaborar, coordenar e harmonizar as políticas, leis, capacidade e resposta relacionadas com a CPHA
4.2 Desenvolvimento de atividades de grupo para o bem-estar das crianças	Envolve as crianças na identificação e exploração das suas competências, sistemas de apoio, perspetivas, necessidades e riscos para criar atividades de grupo de forma apropriada	Promove atividades de grupo no âmbito da Proteção da Criança que criam um ambiente previsível e estimulante para que as crianças estejam seguras, aprendam, se expressem, se vinculem aos outros e outras e se sintam apoiadas	Assegura que as atividades do grupo da Proteção da Criança proporcionam uma sensação de normalidade e são realizadas com base nas diretrizes interinstitucionais relevantes
	Identifica, apoia e reforça os espaços, serviços e atividades existentes antes de desenvolver atividades de grupo adicionais	Concebe atividades de grupo baseadas na avaliação das necessidades e dos riscos de proteção e defende atividades de grupo inclusivas, éticas e acessíveis que reforcem a resiliência das crianças	Apoia uma definição interinstitucional entre as partes interessadas da Proteção da Criança do que constitui atividades de grupos sensíveis às questões culturais, de género e de idade

Quadro de Competências de EeE e RM da INEE

Domínio/Tópico	Competência	Competência de Nível 1	Competência de Nível 2	Competência de Nível 3
1.2.1 Mecanismos de coordenação	Respostas educativas abrangentes coordenadas com os atores humanitários e de desenvolvimento	Descreve o sistema do Cluster do IASC e o modelo de coordenação do ACNUR relativo às pessoas refugiadas. Participa nas reuniões do Cluster de Educação ou dos Grupos de Trabalho sobre Educação	Participa no desenvolvimento de estratégias de resposta lideradas pelo Cluster ou Grupo de Trabalho de Educação, incluindo os processos do Plano de Resposta Humanitária (HRP, na sigla em inglês), Visão Geral das Necessidades Humanitárias (HNO, na sigla em inglês), Plano de Resposta Regional (RRP, na sigla em inglês)	Lidera mecanismos de coordenação relevantes (por ex.: Cluster ou Grupo de Trabalho de Educação) e colabora com outros grupos relevantes (por ex.: o Grupo Local de Educação)
1.2.2 Colaboração intersetorial	Colaboração entre todos os setores, para garantir uma resposta efetiva, eficiente e integrada	É capaz de descrever abordagens transversais a diferentes setores e a sua relevância para a resposta da EeE	Participa e atua em coordenação com os clusters e grupos de trabalho relevantes para a EeE (por ex., Proteção da Criança)	Facilita a coordenação e colaboração entre todos os setores para uma resposta humanitária otimizada

Para os próprios programas ou para colaboração com outras partes interessadas, as organizações podem criar caminhos de aprendizagem nivelados para apoiar os objetivos dos programas. O [Anexo 2](#) traz um exemplo de como o Comité Internacional de Resgate (IRC, na sigla em inglês) abordou a capacitação para ambos os sectores que apoiam o Projeto de Paz IRC integrado.

2. Áreas fundamentais de trabalho

Em toda a ação humanitária, existem práticas recomendadas estabelecidas para garantir que os programas sejam específicos para o contexto, culturalmente adequados, eficazes e eficientes. Grande parte disto está relacionado com o processo que as partes interessadas utilizam para determinar programas mais eficazes e adequados, construir relacionamentos e trabalhar de maneira coordenada com outras pessoas para apoiar famílias, escolas/ambiente de aprendizagem e comunidades. Essas práticas e programas evoluem à medida que o contexto e as necessidades das comunidades mudam ao longo da vida de uma resposta.

Para efeito da Nota de Orientação, as seguintes áreas de trabalho são destacadas para 1) entender as prioridades e as capacidades das pessoas afetadas por crises, 2) apoiar programas integrados em nível sistêmico, estabelecendo estratégias sectoriais e mobilizando as partes interessadas do sector em torno de uma visão comum e 3) apresentar oportunidades para aprender e criar evidências sobre práticas promissoras e impacto de programas integrados. Essas áreas são elaboradas de maneira mais aprofundada no Global Education Cluster (GEC, na sigla em inglês) e no Enquadramento colaborativo para a Área de Responsabilidade de Proteção da Criança (CP AoR, na sigla em inglês). A proteção das populações afetadas e a oferta de serviços básicos são responsabilidades do governo de um país. Os clusters de educação e proteção, assim como os mecanismos de coordenação, devem considerar de que forma as suas atividades fortalecem e apoiam a capacidade de resposta do governo (imediata e a longo prazo).

2.1 Participação significativa da criança

A participação significativa das crianças em processos de tomada de decisão que afetam as suas vidas é um direito consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança. Este documento declara o direito da criança ser um agente ativo de mudança e reflete os princípios que servem como base para os sectores de Proteção e Educação Infantil. Os dois sectores oferecem diversas oportunidades para envolver as crianças na articulação dos seus desafios e prioridades (ou seja, Escutar das crianças – Hear It From The Children) e na colaboração no projeto, assim como nas etapas de implementação e de MEAL em todas as intervenções centradas na criança. Existem muitas possibilidades de colaborar com crianças dentro de programas integrados, para o benefício dos próprios programas. É possível considerar se as crianças estão presentes nos processos de tomada de decisão; se todas as crianças são capacitadas, incentivadas e capazes de participar ativamente; que poder trazem as suas vozes e sua presença; e se a cultura, a política e as práticas oferecem às crianças oportunidades para continuarem a participar além das atividades a curto prazo. De que forma a proteção infantil e a educação contribuem para mudar a maneira como as crianças são percebidas como agentes de mudança e como lhes proporcionar oportunidades para assumirem esse papel nas respostas?

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Políticas	<p>Existem políticas nacionais que apoiam a participação ativa da criança no planeamento, na elaboração, na implementação, na monitorização e na avaliação das próprias necessidades de proteção e educação?</p> <p>Essas políticas incluem todas as crianças?</p>	<p>GADRRRES C4 – A autoridade do sector educacional tem um quadro de avaliação, estratégia e implementação de necessidades para desenvolver a capacidade de participação de funcionárias/os e estudantes na redução e gestão de riscos de desastres com base na escola, à escala necessária</p>
Comunidade	<p>Atores de proteção e educação infantil criaram oportunidades e espaço para todas as crianças colaborarem efetivamente na identificação e na resposta às necessidades, como agentes de mudança?</p> <p>Esses atores usaram metodologias e processos adequados à idade e sensíveis à proteção?</p> <p>Quais são os processos em vigor para promover a responsabilização para as crianças?</p>	<p>CPMS 17.2.1 – Percentagem de avaliações de proteção da criança ou avaliações transversais que documentam capacidades e limitações da comunidade para apoiar o bem-estar infantil</p> <p>CPMS 17.2.2 – Percentagem de ações dentro de planos ou estratégias de ação comunitária planeadas, lideradas e implementadas pela comunidade</p> <p>CPMS 17.2.3 – Percentagem de membros da comunidade que relata maior confiança na sua capacidade de prevenir e responder aos riscos de proteção da criança</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Ambiente de aprendizagem	Que estruturas, políticas e práticas internas existem para apoiar a participação consistente e significativa das crianças na gestão escolar?	INEE 3.11 – Percentagem de professoras/es cuja formação incluiu métodos para envolver todas/os as/os estudantes de forma igual e participativa
Família	<p>As famílias e cuidadoras/es apoiam e compreendem o direito das crianças à participação?</p> <p>As culturas e as práticas familiares promovem a participação significativa de crianças em decisões e ações?</p>	<p>Aliança – Percentagem de cuidadoras/es que relatam a capacidade da criança expressar ideias e preferências</p> <p>RM da INEE 1.1 – Percentagem de pais/mães que participam ativamente na elaboração e implementação de serviços de educação em situações de emergência</p> <p>RM da INEE 1.2 – Percentagem de pais/mães satisfeitas/os com a qualidade e a adequação da resposta no fim do projeto</p>
Criança	<p>Crianças e jovens têm oportunidades significativas para serem defensoras/es de si próprias/os?</p> <p>As etapas intencionais para envolver as crianças como parceiras (no planeamento, na elaboração e na implementação de programas e políticas) estão a ser utilizadas?</p>	<p>Aliança – Percentagem de crianças que sente um sentido de responsabilidade para servir ou contribuir para a melhoria de sua comunidade</p> <p>Aliança – Percentagem de crianças que relata sentir-se ouvida e entendida por pelo menos uma outra pessoa</p> <p>IASC – Número de discussões em grupos focais organizadas com meninas, mulheres, meninos e homens afetadas/os que foram usadas para influenciar as decisões tomadas no desenvolvimento de avaliações, programas, requisitos, critérios de seleção, etc.</p>

Recursos

NOME DA FERRAMENTA	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMAS
Kit de ferramentas para financiadores para a participação infantil e juvenil (Funders' Toolkit for Child and Youth Participation)		Elevate Children	2022	inglês
Avançar para ter as crianças como parceiras na proteção infantil no Guia COVID-19: Da participação a parcerias (Moving Toward Children as Partners in Child Protection in COVID-19 Guide: From Participation to Partnerships)	Módulo 4: Participação da criança na pandemia de COVID-19	CPCNetwork	2020	inglês
Os nove requisitos básicos para a participação ética e significativa de crianças (The Nine Basic Requirements for Meaningful and Ethical Children's Participation)	9 Requisitos básicos e uma ferramenta de referência básica de planeamento e avaliação (p. 12-14)	Save the Children	2021	inglês
Envolvido e ouvido! Formação do UNICEF sobre participação adolescente e envolvimento cívico (Engaged and Heard! UNICEF Training on Adolescent Participation and Civic Engagement)	Curso online para agências de implementação (140 minutos)	UNICEF	2020	inglês
Participação dos jovens na consolidação da paz: Uma nota prática (Young People's Participation in Peacebuilding: A practice note)	Secção 3: Práticas promissoras em políticas e programas	IANYD, ONU, Fundação PeaceNexus	2016	inglês
Global Education Cluster – Participação da criança e salvaguarda infantil no Pacote de Avaliações de Necessidades de Educação Conjunta – JENA (Child Participation and Child Safeguarding in Joint Education Needs Assessments (JENA) package)		GEC (e parceiros)	2022	inglês , francês

NOME DA FERRAMENTA	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMAS
Kit de ferramentas para monitorizar e avaliar a participação das crianças: Medir a criação de um ambiente participativo e de respeito para as crianças (A Toolkit for Monitoring and Evaluating Children's Participation: Measuring the creation of a participatory and respectful environment for children)	Folheto 2	Save the Children Reino Unido	2014	inglês , francês , espanhol

2.2 Participação comunitária

A participação da comunidade em programas centrados na criança é essencial durante as crises. As comunidades são compostas pelas famílias, por vizinhas/os e líderes locais que estão intimamente conscientes dos riscos e das implicações de proteção pré-existentes e aumentados para as oportunidades de aprendizagem perdidas. Quando a vida comunitária estabelecida é interrompida durante a crise e/ou a deslocação, formam-se novas comunidades. Tocar nos pontos fortes e nas capacidades dessas comunidades é essencial para entender as realidades em evolução das crianças e, assim, criar sistemas de apoio equitativos e sustentáveis para as crianças e monitorizar práticas prejudiciais que possam criar barreiras no acesso das crianças a serviços básicos e de proteção, como educação, saúde e outros. As estruturas e as/os profissionais nacionais dependem fortemente da participação ativa de diversos membros da comunidade para apoiar com sucesso as políticas nacionais (por exemplo, para apoiar a [Gestão de Desastres Escolares](#) e garantir a continuidade da educação durante as crises), proteger os investimentos na educação e as comunidades de aprendizagem (por exemplo, proteção nas escolas através de programas como o [Schools and Zones of Peace](#) da Save the Children), e fornecer e proporcionar apoio individualizado a crianças de populações de alto risco (por exemplo, através de educação alternativa para crianças que trabalham), entre outros.

As/Os profissionais de proteção infantil e educação têm uma oportunidade única de apoiar uma ampla e diversificada gama de intervenções de proteção centradas nas crianças através de programas comunitários formais e não formais. Há uma obrigação de liderar pelo exemplo na prática de processos inclusivos e equitativos que mitigam tensões, promovem o fortalecimento das estruturas locais e abordam diretamente práticas nocivas e riscos de proteção.

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Políticas	<p>Existem políticas nacionais que apoiam a participação ativa da criança no planeamento, na conceção, na implementação, na monitorização e na avaliação das próprias necessidades de proteção e educação? Estas políticas incluem todas as comunidades?</p> <p>Os programas incluem explicitamente trabalhar com as autoridades locais e nacionais para fortalecer e criar vínculos sustentáveis entre comunidades e sistemas de proteção da criança? Eles fortalecem, a longo prazo, os serviços de maneira integrada?</p> <p>Os princípios de sensibilidade ao conflito/contexto foram integrados?</p>	
Comunidade	<p>Os métodos participativos são usados para avaliar (até mesmo alterações) as causas dos riscos de proteção da criança, normas sociais, capacidades de proteção, estruturas e processos? Os sectores de proteção infantil e educação estão envolvidos no processo?</p> <p>Como os sectores colaboram no envolvimento da comunidade educacional, em particular crianças, cuidadoras/es e funcionárias/os do sector de educação?</p> <p>Quais são os processos em vigor para promover a responsabilização para as crianças?</p>	<p>CPMS 17.2.1 – Percentagem de avaliações de proteção da criança ou avaliações transversais que documentam capacidades e limitações da comunidade para apoiar o bem-estar infantil</p> <p>CPMS 17.2.2 – Percentagem de ações em planos ou estratégias de ação comunitária planeadas, lideradas e implementadas pela comunidade</p> <p>CPMS 17.2.3 – Percentagem de membros da comunidade que relata maior confiança na sua capacidade de prevenir e responder aos riscos de proteção da criança</p> <p>INEE 1.3 – A análise da oportunidade de utilizar recursos locais é executada e posta em prática</p> <p>CPMS 6.2.4 – Percentagem de participantes que se envolveram ativamente no desenvolvimento do sistema de monitorização de proteção da criança que são atores locais</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Ambiente de aprendizagem	<p>As estruturas que conectam ambientes de aprendizagem com a comunidade (por exemplo, associações de pais e professoras/es e comités de gestão escolar) usam processos participativos, inclusivos e consultivos?</p> <p>Existem oportunidades para os sectores fortalecerem as conexões e colaborações entre os processos de participação realizados ao nível da escola e ao nível da comunidade?</p>	<p>INEE 1.1 – Percentagem de pais/mães que participam ativamente na conceção e implementação de serviços de educação em situações de emergência</p> <p>INEE 1.2 – Percentagem de mães/pais satisfeitas/os com a qualidade e a adequação da resposta no fim do projeto</p>
Família	<p>Qual é o impacto das interrupções escolares, fechamentos e reaberturas escolares em famílias, crianças e comunidades?</p> <p>Cuidadoras/es e membros da família são participantes ativas/os da aprendizagem das crianças? Cuidadoras/es e membros da família estão envolvidas/os em escolas ou espaços de aprendizagem através da participação em associações de pais e professoras/es e outros fóruns?</p>	<p>INEE 1.1 – Percentagem de pais/mães que participam ativamente na conceção e implementação de serviços de educação em situações de emergência</p> <p>INEE 1.2 – Percentagem de mães/pais satisfeitas/os com a qualidade e a adequação da resposta no fim do projeto</p>
Criança	<p>As crianças de todas as idades, géneros, competências e representando todos os grupos da comunidade estão significativamente envolvidas em processos participativos adequados à idade? De que forma os atores de proteção infantil e educação estão a apoiar a participação em toda a comunidade e ambientes de aprendizagem?</p>	<p>IASC – Número de discussões em grupos focais organizadas com meninas, mulheres, meninos e homens afetadas/os que foram usadas para influenciar as decisões tomadas no desenvolvimento de avaliações, programas, requisitos, critérios de seleção, etc.</p> <p>IASC – Percentagem de mães/pais satisfeitas/os com a qualidade e a adequação da resposta no fim do projeto</p>

Recursos

TÍTULO	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMA(S)
Um guia de campo reflexivo: As abordagens ao nível da comunidade para a proteção infantil na ação humanitária (A Reflective Field Guide: The Community-Level Approaches to Child Protection in Humanitarian Action)	Guia de Campo Reflexivo – Nota de Orientação 11 Considerações-chave	A Aliança	2022	árabe , inglês , francês , espanhol
Orientação operacional sobre responsabilização com as pessoas afetadas (Operational Guidance on Accountability to Affected People (AAP))	Secções sobre Participação e Inclusão, Comunicação e Transparência	ACNUR	2020	inglês
Kit de ferramentas de avaliação multirrisco centradas na criança (Child-centered Multi-risk assessment toolkit)	Planeamento, implementação e acompanhamento de avaliações multirrisco centradas na criança, incluindo ferramentas de avaliação centradas na criança (p. 26-58)	Plan International	2018	inglês
Reforço ao nível da comunidade para a proteção infantil na ação humanitária: Pacote de desenvolvimento de capacidades	Guia do Facilitador do Pacote de Capacitação, Agenda de Amostra, Folheto Pré-Teste, Folheto Pós-Teste (Strengthening Community-level Child Protection in Humanitarian Action: Capacity-Building Package)	A Aliança	2020	inglês , francês , espanhol
Kit de ferramentas para voluntárias/os da comunidade e Manual de Formação (Community Volunteer Toolkit and Training Manual)		A Aliança	2022	inglês
Abordagem transformadora do Programa para processo (Transforming Approach from Program to Process)	Capítulo 3	Child Resilience Alliance	2018	inglês

2.3 Coordenação

A coordenação é crítica para programas colaborativos e integrados. Na ação humanitária, isso geralmente acontece através de mecanismos de coordenação estabelecidos, como grupos de trabalho facilitados por ministérios de tutela, sistema de clusters ou grupos de trabalho sectoriais, sob o Modelo de Coordenação de Refugiados.⁸ Os grupos de coordenação definem estratégias para a resposta humanitária de cada sector, reunindo parceiros do sector para entender as necessidades humanitárias do contexto, priorizar e identificar atividades necessárias para responder a essas necessidades e monitorizar quem está a executar qual programa e onde. Ao definir as prioridades e as abordagens programáticas para o sector, os grupos de coordenação podem promover e facilitar a colaboração transversal e impactar a forma como as partes interessadas na educação e na proteção infantil trabalham em conjunto.

Trabalhar com colegas nos clusters dos dois sectores ou em grupos de trabalho de pessoas refugiadas para assegurar que os princípios de colaboração são integrados na resposta, particularmente quando consideradas as avaliações conjuntas de necessidades e os processos de planeamento humanitário. Para apoiar isto, esta Nota de Orientação deve ser usada em conjunto com o CP-EiE Collaboration in Coordination Framework, uma iniciativa conjunta do Global Education Cluster (GEC) e da Área de Responsabilidade de Proteção da Criança (CPAoR). Este Enquadramento apoia a colaboração previsível e coerente entre os clusters/grupos de trabalho ao longo do Ciclo de Programa Humanitário (CPH) para alcançar maior integração das respostas humanitárias. As/Os profissionais devem recorrer a este recurso quando participam em reuniões ou atividades de cluster ou em mecanismos de coordenação equivalentes (tal como grupos de trabalho de pessoas refugiadas).

Como membro de um cluster ou grupo de trabalho, o que você pode fazer para apoiar a integração através de mecanismos de coordenação?

As/Os profissionais podem encorajar sua coordenação de grupos a fortalecer e sistematizar abordagens transversais. Por exemplo, em:

Reuniões de coordenação

- Apoiar em conjunto atores nacionais e locais para se envolverem e liderarem mecanismos de coordenação.
- Partilhar exemplos de programas integrados ou conjuntos, da sua organização, para inspirar outras organizações e encorajar o sistema de coordenação a adotar abordagens mais transversais.
- Discutir e documentar o valor adicionado do fortalecimento da colaboração entre CPHA e EeE durante o Ciclo CPH.

8 Mais informações sobre modalidades de coordenação podem ser encontradas em [Harnessing Humanitarian and Development Architecture for Education 2030](#), relatório produzido pela Iniciativa para o Fortalecimento da Coordenação da Educação em Situações de Emergência (Initiative to Strengthen Education in Emergencies Coordination), publicado pela ACNUR, pelo The Global Education Cluster e pela INEE.

- Estabelecer uma força tarefa no grupo de coordenação para se concentrar na colaboração CPHA-EeE e desenvolver requisitos sobre como implementar certas atividades em conjunto, como contextualizar e mapear intervenções de SMAPS baseadas na escola (apoio psicossocial e aprendizagem socioemocional – AP e ASE), ou mecanismos de encaminhamento com base na escola.
- Apoiar a identificação de lacunas, os sucessos e as oportunidades para melhorar a colaboração entre os dois sectores.
- Apoiar sistemas de responsabilização que funcionem em todos os sistemas de coordenação sectoriais.
- Considerar partes específicas do trabalho que exijam esforços colaborativos ao nível da coordenação, por exemplo, contextualizando e mapeando intervenções de SMAPS baseadas na escola (AP e ASE) ou mecanismos de encaminhamento com base na escola.

Avaliação e análise de necessidades:

- Ao planear uma avaliação coordenada de necessidades (de todo o sector ou multiagências), recomende que o outro sector participe ou forneça as suas questões-chave.
- Partilhar avaliações que a sua organização preparou ou completou.
- Encorajar e facilitar a recolha e partilha de dados sistematizados. Considerar a recolha de dados conjunta dentro e entre sectores para mitigar a fadiga entre as comunidades e as/os participantes do programa.

Planeamento estratégico:

- Ao desenvolver estratégias do sector, garantir que os dois sectores trabalham em conjunto para desenvolver uma resposta clara para as necessidades das crianças integralmente e um plano sobre como trabalhar em conjunto para satisfazer essas necessidades.
- Partilhar informações de vias de encaminhamento existentes que a sua organização utiliza.

Em conjunto com estas etapas, é possível realizar outras ações como membro de coordenação de grupo ou como coordenador/a durante a mobilização de recursos, implementação, monitorização e avaliação. Para mais informação, veja o CP EiE Coordination Framework com práticas promissoras de clusters de países e AoRs. Essas ações também são aplicáveis para o fortalecimento da coordenação transversal nas respostas a pessoas refugiadas.

Políticas

Os dois sectores têm entendimento comum sobre como as necessidades de educação e proteção infantil afetam os dois setores?

Planeiam suas respostas de acordo com as metas partilhadas para o bem-estar e desenvolvimento saudável das crianças, de forma mais eficiente e eficaz?

Os sistemas nacionais e regionais de coordenação facilitam a comunicação intersectorial e colaboração transversal?

São feitos esforços para assegurar que as crianças e as famílias que ficam vulneráveis com a crise se envolvem na conceção e na avaliação das necessidades e na determinação de potenciais intervenções?

Que oportunidades existem para angariação conjunta de fundos para apoiar objetivos comuns articulados nos planos?

Como os sistemas de coordenação de Monitorização, Avaliação, Prestação de contas e Aprendizagem (MEAL) facilitam a monitorização do progresso em relação aos objetivos partilhados e à aprendizagem acerca do impacto de programas integrados?

IASC – Percentagem de membros de uma equipa de coordenação (HCT, ICCG, Clusters) que são WLO ou OPD e outros grupos de diversidade

IASC – Número de discussões em grupos focais organizadas com meninas, mulheres, meninos e homens afetadas/os que foram usadas para influenciar as decisões tomadas no desenvolvimento de avaliações, programas, requisitos, critérios de seleção, etc.

IASC – Percentagem de mães/pais satisfeitas/os com a qualidade e a adequação da resposta no fim do projeto

INEE 1.4. – Percentagem de reuniões regulares de mecanismos de coordenação (por exemplo, Cluster de educação, Grupos de trabalho de EeE, LEGs) com a participação do líder do programa

CPMS 4.2.1 – Percentagem de programas CPHA que se baseiam na análise pré-crise do sistema de proteção infantil e intervenientes

GADRRRES A2 – Planificações organizacionais, liderança e coordenação para a redução do risco e resiliência são estabelecidos por gestores séniores e incluem determinados pontos focais responsáveis, em todos os níveis

GADRRRES A3 – Uma abordagem abrangente à segurança escolar é a fundação para a redução de riscos e resiliência nas estratégias, nas políticas e nos planos do sector da educação

Recursos

NOME DA FERRAMENTA	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMAS
Enquadramento da Coordenação da Colaboração da CP-EeE (CP-EiE Collaboration in Coordination Framework)		Global Education Cluster (GEC) e Área de Responsabilidade de Proteção da Criança (CPAoR)	2020	inglês , francês , espanhol
Guia resumido: Enquadramento da Coordenação da Colaboração da CP-EeE (CP-EiE Collaboration in Coordination Framework)		GEC e CPAoR	2020	inglês , francês , espanhol
Potenciar a arquitetura humanitária e de desenvolvimento para a Educação 2030 (Harnessing Humanitarian and Development Architecture for Education 2030)	Secções 2, 3 e 5	ACNUR, GEC e INEE	2020	inglês
Monitorização da Performance de Clusters (Cluster Performance Monitoring)		IASC	2014	inglês
Guia do IASC para o fortalecimento da participação, representação e liderança dos atores locais e nacionais nos mecanismos de coordenação humanitária do IASC (IASC Guidance on Strengthening Participation, Representation and Leadership of Local and National Actors in IASC Humanitarian Coordination Mechanisms)		IASC	2021	inglês

2.4 Monitorização, Avaliação, Prestação de contas e Aprendizagem (MEAL)

MEAL é uma parte essencial do ciclo do programa. Em programas integrados, os enquadramentos de MEAL podem basear-se em fundamentos estabelecidos por cada sector que criam ou se concentram em áreas de interesse específicas relacionadas a um problema ou a uma população. Um compromisso com programas integrados exige que as/os profissionais de educação e proteção infantil concentrem a energia nos componentes MEAL ou nos enquadramentos que são adequados às crises e respostas programáticas. Um desafio de longo prazo para aqueles que trabalham para melhorar o bem-estar e o desenvolvimento saudável das crianças em contextos de crise é a falta de dados e evidências para orientar a tomada de decisões. Essa lacuna de conhecimento inclui dados e evidências sobre as necessidades específicas das crianças nos níveis político e comunitário e quais são os impactos das intervenções em todas/os as/os beneficiárias/os pretendidas/os. Os sectores podem deter informação, mas são incapazes de entender todas as necessidades e impactos sem medidas específicas para reunir os dados de maneira consistente e coesa.

O que os sectores de educação e proteção infantil querem e/ou precisam de saber acerca de processos, orientação técnica e contributos, bem como o envolvimento em todos os níveis dos sistemas nacionais e comunidades? O que vocês, enquanto profissionais, precisam saber e entender para melhor aplicar as intervenções de forma a alcançar maior impacto para as crianças? Que decisões tomarão com base nestes dados?

A clareza de objetivo e a criação de uma agenda de aprendizagem partilhada são essenciais na identificação de melhores práticas ou práticas promissoras, o que vai informar políticas e práticas a todos os níveis. Sistemas robustos de monitorização e avaliação criam oportunidades para entender os riscos de proteção e os fatores de proteção para as crianças, o grau em que as respostas atenderam às necessidades, e o nível em que as/os profissionais foram responsáveis perante uma comunidade afetada. Comprometer-se ativamente com avaliações e conversas críticas de prestação de contas permite aos sectores aprender e rever/ajustar a direção dos programas. O papel de aprendizagem é crucial na colaboração dos sectores de CPHA e EeE e no avanço da compreensão coletiva de melhores práticas e práticas promissoras em programas integrados aos níveis nacional, regional e global.

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Políticas	<p>Existem oportunidades e expectativas para os dois sectores criarem e continuarem a usar ferramentas partilhadas de avaliação e de investigação/aprendizagem?</p> <p>Como os sectores sistematizam a análise de necessidades e o impacto das intervenções? Incluem consequências não intencionais, especialmente nos maiores riscos de proteção, desafios para acessar a educação e ausência de progresso relacionado a resultados de aprendizagem?</p> <p>Existem pontos centrais ou coletivos de recolha de dados que permitam análises mais complexas ou mais robustas de necessidades e impactos?</p> <p>A recolha de dados e os requisitos de gestão incluem desagregação por idade, sexo, deficiência e estatuto de proteção internacional (no mínimo)?</p> <p>Que objetivos de aprendizagem partilhados específicos para programas integrados impulsionam o estabelecimento de enquadramentos de monitorização e avaliação?</p>	<p>CPMS 6.2.1 – Percentagem de estratégias de proteção da criança e documentos de programa que são fundamentados pelos resultados da monitorização da proteção da criança</p> <p>INEE 1.7 – Percentagem de avaliações de necessidades educativas efetuadas em determinado período de tempo</p> <p>INEE 1.8 – Número de avaliações efetuadas</p> <p>GADRRRES A5 – A Avaliação de Risco Centrada na Criança está em vigor em todos os níveis do sector da educação</p> <p>GADRRRES A6 – A Monitorização e Avaliação da Segurança Integral na Escola (CSS, na sigla em inglês) está em curso</p> <p>GADRRRES D6 – Monitorização e avaliação</p>
Comunidade	<p>Como são criados e apoiados os objetivos e as agendas de aprendizagem e proteção partilhados? Como são partilhados os resultados?</p>	<p>INEE 1.5 – Percentagem de avaliações das necessidades educativas, realizadas pelo organismo coordenador relevante em que o programa participou</p> <p>CPMS 6.2.4 – Percentagem de participantes que se envolveram ativamente no desenvolvimento do sistema de monitorização de proteção da criança que são atores locais</p> <p>CPMS 6.2.5 – Percentagem de equipas de monitorização onde a idade, género e diversidade refletem as características da comunidade onde a monitorização está a ser implementada</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Ambiente de aprendizagem	<p>Os sectores estão a coordenar esforços na recolha de dados no nível escolar?</p> <p>Os sectores estão a monitorizar, com base em indicadores conjuntos e/ou integrados, no nível escolar?</p> <p>Existem medidas e procedimentos para assegurar a proteção de dados, incluindo a identificação dos indivíduos designados para gerir os dados nos diferentes níveis (escola, distrito, etc.)?</p>	<p>CPMS 5.2.1 – Percentagem de pessoal envolvido na gestão de informação que pode demonstrar conhecimento ou procedimentos de confidencialidade</p>
Família	<p>Como pais e cuidadoras/es contribuem para o MEAL? Pais e cuidadoras/es estão comprometidos com a aprendizagem em todos os espaços da programação?</p>	<p>INEE 1.9 – Percentagem de avaliações partilhadas com os encarregados</p> <p>CPMS 5.2.3 – Mecanismo de feedback implementado nas comunidades afetadas para partilhar informação com crianças e adultos sobre os resultados das atividades de recolha de dados</p>
Criança	<p>Como as crianças estão envolvidas em verbalizar as próprias prioridades, aspirações e o seu entendimento e expectativas dos impactos programáticos?</p>	<p>Aliança – Percentagem das crianças que relata sentir uma sensação de capacidade e independência</p> <p>Aliança – Percentagem de crianças que relata acreditar na sua capacidade de fazer a diferença na sua comunidade</p> <p>Aliança – Percentagem de crianças que relata que as suas opiniões são ouvidas e valorizadas pelas/os cuidadoras/es</p>

Recursos

NOME DA FERRAMENTA	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMAS
Tabela de Indicadores de CPMS Aperfeiçoada (The Enhanced CPMS Indicator Table)	Requisito 23 sobre Educação e Proteção da Criança	A Aliança	2021	inglês

NOME DA FERRAMENTA	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMAS
Quadro de Indicadores dos Requisitos Mínimos da INEE		INEE	2021	árabe , inglês , francês , português , espanhol
Measurement Library da INEE		INEE	2022	árabe , inglês
Programa de Educação Acelerada e Kit de Ferramentas de Monitorização e Avaliação (Accelerated Education Programme Monitoring & Evaluation Toolkit)		Grupo de Trabalho sobre Educação Acelerada (AEWG, na sigla em inglês)	2020	árabe , inglês , francês , espanhol
Salvaguarda na Monitorização e Avaliação (Safeguarding in Monitoring and Evaluation)		Save the Children	2019	inglês
Kit de ferramentas para monitorização de proteção da criança em situações de emergência (Child Protection in Emergencies Monitoring Toolkit)		Grupo de Trabalho sobre Proteção Infantil (CPWG, na sigla em inglês)	2016	inglês
Kit de ferramentas para avaliação de ambientes de aprendizagem seguros (Safer Learning Environments (SLE) Assessment Toolkit)		USAID Education in Crisis and Conflict Network (ECCN)	2018	árabe , inglês , francês , espanhol
Definir e medir o bem-estar da criança na ação humanitária: Um guia de contextualização (Defining and Measuring Child Well-Being in Humanitarian Action: A Contextualization Guide)	Parte 2: Enquadramento de medição do bem-estar da criança; Parte 3: Contextualizando o enquadramento de medição	A Aliança	2021	inglês
Guia do Indicador INSPIRE e Enquadramento de Resultados – Acabar com a violência contra crianças: Como definir e medir a mudança (INSPIRE Indicator Guidance and Results Framework – Ending Violence Against Children: How to define and measure change)	Capítulo 3: Indicadores fundamentais e domínios do INSPIRE Capítulo 4: Indicadores fundamentais do INSPIRE: definições operacionais, fontes de dados e exemplos de perguntas	UNICEF	2018	inglês



Crianças que participam no canto de apoio psicológico durante os acampamentos de verão fazendo exercícios de alongamentos e flexões na Cidade de Gaza. 2021 © NRC

3. Possibilitar intervenções e abordagens

Em todas as ações humanitárias, são estabelecidas boas práticas para assegurar que os programas abordam claramente as preocupações na proteção infantil e mitigam o risco de aumento de tensões ou conflitos. Uma parte importante depende da aplicação de uma variedade de “lentes” para análise, monitorização e avaliação para assegurar que as partes interessadas têm um entendimento profundo das tensões, potenciais desafios e oportunidades para fornecer contexto específico, apoio relevante às crianças e programas feitos para apoiá-las.

Cada uma das secções a seguir foi selecionada porque apresenta propostas de abordagem e intervenção essenciais no apoio a programas integrados, responsivos e coesos.

3.1 Sensibilidade à crise, sensibilidade ao contexto e construção da paz

Compreender as desigualdades, as disparidades e as dinâmicas de poder subjacentes é fundamental para planear e implementar programas responsivos, protetores e equitativos. As crises podem agravar e criar disparidades e desigualdades adi-

cionais para as crianças e suas comunidades. A análise do contexto estabelece a base para criar um caminho para o planeamento e programas intencionais que mitiguem os riscos de proteção e ponham em prática os alicerces para mais intervenções de educação sustentáveis, equitativas e protetoras, incluindo a construção da paz.

Aplicar lentes sensíveis a crises, sensíveis ao contexto, e de construção da paz permite aos dois sectores atuar nos seus pontos fortes para entender e abordar necessidades específicas das crianças, das suas famílias e das suas comunidades. Através de esforços de colaboração e envolvimento com comunidades e autoridades, os atores de educação e proteção infantil podem assegurar que as intervenções não estigmatizem ou ponham em perigo as crianças, que as pessoas mais marginalizadas sejam bem-vindas a programas de proteção e sustentabilidade, que a provisão ou distribuição de recursos construam coesão e abordem a equidade, e que as políticas reflitam uma mudança no sentido da justiça social. Não menos importante, currículos e materiais de ensino e aprendizagem têm o potencial de criar ou agravar divisões, contribuir para o extremismo, tanto entre estudantes quanto entre trabalhadoras/es do sector educacional, ou servir para mitigar as divisões e promover uma compreensão e aceitação mais profundas das diferenças.

As respostas humanitárias podem inadvertidamente tornar-se um elemento do conflito ou aumentar a marginalização ou discriminação nas comunidades. Da mesma forma, se planeada cuidadosamente, a transferência de recursos e a implementação de programas podem mitigar tensões e fortalecer as capacidades locais para a paz. As atividades podem reduzir divisões e fontes de tensão que podem levar a conflitos, construindo ou criando laços que unem as comunidades. Por exemplo, os programas de formação de professoras/es podem unir educadoras/es nos seus interesses profissionais, em todas as divisões étnicas. Podem ser promovidas relações comunitárias mais equitativas através da incorporação de grupos anteriormente marginalizados.

Os impactos imediatos e a longo prazo na reconciliação a nível comunitário, melhor justiça social e equidade nos níveis comunitário e político e um movimento em direção à paz sustentável começam com intervenções coesas, responsivas e robustas, que refletem uma compreensão e compromisso com a mudança das disparidades e tensões culturais e sistémicas.

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Políticas	<p>As políticas e as práticas de educação e proteção infantil refletem e apoiam um planeamento e uma programação sensíveis às crises e ao contexto?</p> <p>As políticas e as práticas nacionais refletem e permitem processos e programas de construção da paz?</p> <p>Quais são as oportunidades para colaborar em sistemas de defesa, desenvolvimento de políticas e prestação de contas?</p> <p>As políticas e as práticas de recrutamento, promoção, desenvolvimento profissional e comportamentos esperados de professoras/es refletem e incorporam princípios de sensibilidade à crise e ao contexto?</p> <p>Existe um corpo neutro, diversificado e respeitado de profissionais autorizadas/os a rever currículos, materiais de ensino e aprendizagem, recursos complementares, currículos de desenvolvimento profissional e recursos para identificar e abordar conteúdos potencialmente problemáticos?</p> <p>As ferramentas de MEAL e de planeamento, tanto conjuntas quanto específicas do sector, têm uma lente sensível à crise e ao contexto? Os dados são partilhados e analisados regularmente pelos dois sectores?</p>	<p>ECCN – Número de (novos) documentos de Política e Planeamento do Sector Educativo, fundamentados explicitamente pela Educação Rápida e Avaliação de Riscos (Rapid Education Risks Assessment, RERA) ou análise formal de conflito semelhante</p> <p>ECCN – Número e percentagem de materiais didáticos contendo conteúdos distintos de coesão social/consolidação da paz</p>
Comunidade	<p>Os dois sectores utilizam dados desagregados semelhantes (idade, género, deficiência e estatuto de proteção internacional, no mínimo) para entender os riscos de proteção específicos, as preocupações, as barreiras e as oportunidades para a participação das crianças na aprendizagem?</p> <p>As equipas de educação e proteção infantil têm competências para abordar contextos, comunidades e programas usando uma lente de sensibilidade à crise/contexto e construção da paz?</p> <p>Existem intervenções e oportunidades para orientar as equipas de proteção e educação da criança para apoiar iniciativas sensíveis à crise/contexto e consolidação da paz?</p>	<p>ECCN – Número de Organizações da Sociedade Civil (OSCs) treinadas em educação sensível a crises/contexto e/ou consolidação da paz</p> <p>INEE 1.6 – Força da análise de contexto, de barreiras ao direito à educação e de estratégias para superar essas barreiras</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Ambiente de aprendizagem	<p>A escola e os ambientes de aprendizagem incorporam sensibilidade à crise e ao contexto e construção da paz em todos os aspectos de acesso e aprendizagem?</p> <p>Existem atividades explícitas, organizadas durante as aulas, que promovam competências e comportamentos que possibilitem a consolidação da paz? Veja Pedagogia Transformadora para a Consolidação da Paz como exemplo.</p>	<p>ECCN – Número e percentagem de estudantes que relata percepções positivas de outros grupos de identidade</p> <p>ECCN – Número e percentagem de salas de aula que empregam materiais didáticos que enfatizam a coesão social/conteúdo de construção da paz</p> <p>INEE 3.11 – Percentagem de professoras/es cuja formação incluiu métodos para envolver todas/os as/os estudantes de forma igual e participativa</p>
Família	<p>Todas as famílias se sentem igualmente apoiadas e envolvidas em todos os aspectos de análise e programas?</p> <p>As famílias estão conscientes dos mecanismos para abordar ou corrigir tensões pré-existentes, assim como aquelas criadas por ações durante a resposta humanitária?</p>	<p>Aliança – Número e percentagem de mães/pais que consideram a escola segura</p> <p>Aliança – Número e percentagem de mães/pais que expressam tolerância e aceitação de outros grupos ou minorias identitárias</p>
Criança	<p>As crianças sentem que têm as competências e as oportunidades para serem agentes de mudança para uma paz sustentável?</p> <p>As crianças estão protegidas de tensões ao nível da comunidade?</p>	<p>ECCN – Pontuação média de estudantes no instrumento de avaliação de sensibilidade/evitação/convivência pacífica</p> <p>Aliança – Número e percentagem de estudantes que percebem a sua escola como inclusiva e segura</p> <p>INEE 3.4 – Percentagem de crianças e jovens afetadas/os por crises específicas que se beneficiam do desenvolvimento de competências relevantes (como ASE, AP, sensibilização para os riscos, educação ambiental e prevenção de conflitos)</p>

Recursos

NOME DA FERRAMENTA	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMAS
Kit de ferramentas RERA: Kit de ferramentas de Educação Rápida e de Análise de Riscos (RERA Toolkit: Rapid Education and Risk Analysis Toolkit)	Ferramenta 3: Lista de verificação de sensibilidade a conflitos RERA Ferramenta 10: Ferramenta de trabalho de campo da comunidade escolar	Education in Conflict and Crisis Network (ECCN)	2019	inglês
Visão geral: Segurança, resiliência e coesão social – Guia para planeamento do sector educativo (Overview: Incorporating Safety, Resilience, and Social Cohesion in Education Sector Planning)	Recomendação orientada para sistemas	UNESCO-IIEP	2015	árabe , inglês
Visão geral: Melhoria do currículo para promover segurança, resiliência e coesão social (Overview: Curriculum enhancement to promote safety, resilience, and social cohesion)	Desenvolvimento curricular e orientação de conteúdo	UNESCO-IIEP	2015	árabe , inglês
Pack da INEE sobre Educação Sensível às questões de Conflito		INEE	2013	árabe , inglês , francês , português , espanhol
Vídeo da INEE sobre Educação Sensível a Conflitos		INEE	2014	árabe , inglês , francês , espanhol
Nota de Orientação: Política sensíveis a crises para Professoras/es (Guidance Note: Developing Crisis Sensitive Teacher Policy)	Lista de verificação para orientar a avaliação e implementação (p. 3)	Teacher Task Force	2022	inglês

NOME DA FERRAMENTA	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMAS
Guia para Programas: Sensibilidade ao conflito e consolidação da paz (Programming Guide: Conflict Sensitivity and Peacebuilding)	Orientação sobre análise e conceção de programas de consolidação da paz Anexo 1: Educação e consolidação da paz Anexo 4: Proteção da criança e consolidação da paz	UNICEF	2016	inglês
Lista de verificação sobre sensibilidade a conflitos (Checklist on Conflict Sensitivity)	Lista de verificação prática para avaliação e monitorização	USAID	2013	inglês

3.2 Inclusão (combate à discriminação e exclusão)

“Partilhamos a definição de inclusão como um processo transformador que garante a plena participação e o acesso a oportunidades de aprendizagem de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos, respeitando e valorizando a diversidade e eliminando todas as formas de discriminação na e através da educação. O termo “inclusão” representa um compromisso de tornar pré-escolas, escolas e outros ambientes educativos lugares nos quais todas/os são valorizadas/os e fazem parte, assim como lugares onde a diversidade é vista como enriquecedora” (UNESCO, 2019, p. 1). Através da inclusão, uma atenção especial é dedicada a grupos de estudantes que, devido a género, capacidade, etnia, religião, classe social, entre outros, são marginalizados ou correm o risco de marginalização (IBE-UNESCO, 2008).

As partes interessadas em educação e proteção infantil podem discutir questões de direitos, diversidade e inclusão, bem como a importância de chegar às crianças e jovens que não participam nas atividades educativas. Essas discussões são importantes para garantir que as pessoas entendem e apoiem a inclusão de todas as crianças e o fornecimento de recursos e instalações apropriados. Grupos como associações de pais e professores, gestão escolar e comités de educação comunitária podem ser mobilizados para ajudar a identificar barreiras à aprendizagem e desenvolver planos para as enfrentar ao nível comunitário.

Muitas vezes, as crises aumentam e criam novos riscos de proteção e vulnerabilidades para crianças, adolescentes e jovens. Elas/es enfrentam riscos de proteção exclusivos que podem afetar significativamente a sua capacidade de acessar, participar plenamente e ter sucesso em oportunidades de aprendizagem de qualidade e proteção.

A vontade política e a capacidade dos sistemas (serviços sociais, educação, judicial, legislativo e financeiro) e agências implementadoras devem ser consideradas ao longo de todo o ciclo do programa. As populações de alto risco são tipicamente marginalizadas tanto pelos sistemas nacionais quanto pelas culturas e comunidades nas quais as crianças/famílias vivem. Isso coloca, portanto, desafios políticos e culturais adicionais para garantir que as crianças possam ter acesso, participar e ter sucesso em intervenções educativas de proteção.

A discriminação e a exclusão incluem obstáculos impostos por gênero, idade, deficiência, estado de saúde (incluindo VIH/SIDA), nacionalidade, etnia, casta, crenças religiosas/espirituais, idioma, cultura, filiação política, orientação sexual, origem socioeconômica, localização, estado de proteção internacional ou necessidades educacionais específicas. A discriminação pode ser intencional. Também pode ser o resultado não intencional de infraestrutura que é inacessível para pessoas com deficiência ou de políticas e práticas que não contemplam populações invisíveis ou que não apoiam a participação de estudantes. Exemplos de discriminação podem incluir a proibição de adolescentes grávidas ou estudantes afetadas/os pelo VIH de frequentar a escola, o custos de taxas escolares, uniformes, livros e materiais (INEE, s.d.). Embora esteja muitas vezes mais evidente nas barreiras que impedem o acesso à educação, a discriminação pode criar falta de oportunidades e aumentar as preocupações de proteção também ao nível comunitário e familiar. A discriminação também aumenta, para todas as crianças, os riscos de todas as formas de abuso, negligência, exploração e violência. Crises e respostas humanitárias podem aumentar a discriminação, piorar os ciclos de exclusão existentes e criar novas camadas de exclusão (Aliança, 2019b).

A discriminação pode ser um desrespeito oficial ou não oficial à lei internacional que exige que os Estados respeitem os direitos das crianças, tomem medidas proativas para garantir oportunidades iguais para todas as crianças e um apelo para corrigir situações de desigualdade, especialmente no que se refere à dignidade inerente, à diversidade e à aceitação de todas as crianças. Crises e respostas humanitárias também podem oferecer oportunidades para mudanças positivas, quando abordadas com ações deliberadas e dedicadas. A discriminação e a exclusão podem ser mitigadas, prevenidas ou eliminadas. Os atores de educação e proteção infantil, usando a sensibilidade ao conflito e princípios de construção da paz, estão bem posicionados para (a) identificar e monitorizar padrões novos e existentes de discriminação e exclusão, (b) abordá-los na concepção e na implementação da programação integrada ou conjunta nas comunidades e nos centros de aprendizagem, e (c) expor e analisar injustiças sistêmicas estabelecidas (incluindo as históricas ou (neo)coloniais, por exemplo) para as quais o sistema educativo e o currículo possam contribuir ou reforçar (Peace Direct, 2022). Esforços colaborativos adicionais para defender o acesso de todas as crianças aos sistemas de proteção infantil, educação e outros serviços podem criar ambientes mais propícios para programas inclusivos.

Políticas

Os dois sectores colaboram na análise de políticas para conteúdo discriminatório? De que forma os sectores podem apoiar uns aos outros na avaliação da relevância da política, na adesão a políticas equitativas e no estabelecimento ou na manutenção de um sistema de responsabilização?

A educação e outros sectores têm políticas complementares em vigor que previnem explicitamente a discriminação e procuram ativamente a equidade para todas/os? De que maneira os sectores podem abordar políticas e práticas discriminatórias?

A crise interrompeu e enfraqueceu a capacidade dos serviços sociais e do sistema de justiça de proteger os direitos das crianças e responder no melhor interesse de uma criança? Quais são os impactos resultantes na capacidade de uma criança ter acesso ou participar na educação?

As políticas e as práticas apoiam o acesso a serviços de proteção e oportunidades de aprendizagem, independentemente da disponibilidade de documentação de identidade e estado?

Se as políticas e as práticas discriminam, deliberadamente ou por omissão, que oportunidades existem para defender e apoiar alterações para garantir a inclusão de todas/os (estudantes, professoras/es, equipas de proteção da criança, funcionárias/os comunitárias/os, etc.)?

Os sistemas de dados nacionais e regionais estão a recolher dados desagregados baseados nas características das populações de alto risco? De que forma esses dados são usados entre e por autoridades sectoriais, sistemas de coordenação e agências implementadoras?

INEE 3.11 – Percentagem de professoras/es cuja formação incluiu métodos para envolver todas/os as/os estudantes de forma igual e participativa

INEE 4.1 – O processo de seleção das/os profissionais de educação é transparente, baseado em critérios de seleção que refletem diversidade e equidade

ECCN – Número e percentagem de políticas/planos de educação que incorporam consultas com partes interessadas de todos os principais grupos identitários

9 Todos os requisitos de acesso e indicadores de qualidade devem ser **desagregados** por uma faixa representativa de identificação. Como nível mínimo de desagregação de dados, o CPMS propõe desagregação de dados por género, idade e deficiência. Mais orientações estão incluídas no glossário.

Que sistemas de responsabilização e prestação de contas existem se os problemas forem identificados?

As oportunidades de desenvolvimento profissional fornecem orientação e apoio para atender às necessidades das crianças, adolescentes e jovens mais marginalizadas/os e em risco?

O currículo EF/ENF/EA e os materiais de ensino/aprendizagem incluem a aprendizagem do respeito pela diversidade e inclusão?

Os recursos de ensino e aprendizagem respondem às necessidades de todas/os as/os estudantes (por exemplo, Braille, letras grandes ou fontes variadas, etc.)?

Comunidade

Quais são as crenças, as atitudes e as dinâmicas de poder socioculturais que permitem a estigmatização e discriminação de diferentes crianças, professoras/es e profissionais de educação?

Se as barreiras às oportunidades de proteção e educação são de natureza cultural, de que forma as comunidades foram consultadas para identificar e trabalhar com essas barreiras?

De que forma os sectores podem apoiar as comunidades para elas se tornarem agentes de mudança na diminuição e na eliminação de crenças e práticas discriminatórias?

De que formas os diversos membros da comunidade, incluindo crianças de populações em risco, são envolvidas/os em cada ponto do ciclo do programa para entender e analisar explicitamente os problemas?

As comunidades e os serviços que as apoiam estão preparados para apoiar a proteção e a aprendizagem das crianças? Existem lacunas ou deficiências nos serviços que podem ser analisadas por meio de programas integrados? De que forma os dois sectores podem apoiar as comunidades que defendem o acesso a oportunidades para todas as crianças?

ECCN – Número e percentagem de escolas onde há participação regular e ativa de crianças, pais e membros da comunidade na gestão e na governança escolar

ECCN – Número de organizações da sociedade civil (OSCs) formadas em educação sensível a conflitos

ECCN – Número e percentagem de políticas/planos de educação que incorporam consultas com partes interessadas de todos os principais grupos identitários

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS

QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO

INDICADORES⁹

Ambiente de aprendizagem

As políticas escolares e os planos de desastres refletem as necessidades específicas de todas as crianças?

Professoras/es e outras/os profissionais de educação têm planos de desenvolvimento profissional e apoio contínuo para abordar explicitamente as práticas discriminatórias que limitam o acesso de todas as crianças? Os planos de desenvolvimento profissional e o apoio contínuo para desenvolver as capacidades de professoras/es respondem às necessidades específicas de proteção e aprendizagem na sala de aula e nas dependências da escola?

As escolas e os espaços de aprendizagem são capazes de oferecer serviços que permitem a reintegração ou a integração na escola e consideram as diferentes circunstâncias (por exemplo, lacuna na escolaridade, deficiências que exigem materiais de aprendizagem especializados)?

As práticas de nível escolar (incluindo acesso, códigos de conduta de professoras/es, códigos disciplinares, etc.) conduzem ao acesso, aprendizagem e proteção equitativos para todas as crianças, incluindo as populações em risco?

Que sistemas existem para analisar questões de acesso, aprendizagem e proteção dentro da escola? E junto da comunidade?

Os sistemas de monitorização funcional estão a recolher dados desagregados para rastrear o acesso, a aprendizagem e a proteção? Quem tem acesso a esses dados e de que forma são usados?

INEE 3.4.6 – Percentagem de professoras/es que demonstram maior compreensão e prática do papel e do bem-estar de professoras/es; proteção infantil, bem-estar; inclusão; pedagogia; currículo e planeamento; e conhecimento do assunto

CPMS 2.2.11 – Número e percentagem de funcionárias/os provenientes da população beneficiária

CPMS 23.2.1 – Percentagem de centros de aprendizagem não formal ou formal pesquisados em locais-alvo que responde a 100% dos requisitos acordados de segurança e conceção universal

CPMS 23.2.2 – Percentagem de funcionárias/os da educação que demonstra conhecimento de disciplina participativa, inclusiva e positiva e abordagens sensíveis ao género

CPMS 23.2.4 – Número e percentagem de centros de aprendizagem formal e não formal que são acessíveis a crianças com deficiência

INEE 2.7 – Percentagem de espaços de aprendizagem com instalações de ASH sensíveis às questões de género e de deficiência

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES ⁹
Família	<p>Pais e cuidadoras/es estão conscientes ou reconhecem políticas discriminatórias na escola que podem afetar suas/seus filhas/os?</p> <p>Pais e cuidadoras/es têm um mecanismo para sinalizar políticas e práticas discriminatórias?</p> <p>As famílias são orientadas para serviços de apoio, são capazes de acessar mecanismos de encaminhamento e sentem-se capacitadas para apoiar suas/seus filhas/os a participarem plenamente de oportunidades de aprendizagem protetoras?</p> <p>As famílias estão a ensinar práticas discriminatórias ou a promover práticas de inclusão em casa?</p>	<p>Aliança – Percentagem de cuidadoras/es que sabem onde ir na comunidade para relatar uma preocupação que envolve suas/seus filhas/os (por exemplo, se estão feridas/os ou precisam de um médico)</p> <p>ECCN – Número e percentagem de professoras/es e mães/pais que vê os textos e materiais didáticos como inclusivos</p> <p>ECCN – Número e percentagem de mães/pais que menciona mecanismos inclusivos de cooperação entre familiares e a escola</p>
Criança	<p>As crianças compreendem o princípio da não discriminação e igualdade?</p> <p>As crianças ajudaram a projetar e liderar a avaliação dos riscos de proteção e do impacto na sua capacidade de ter acesso a oportunidades de aprendizagem protetoras?</p> <p>As crianças são incentivadas e apoiadas a promover práticas não discriminatórias e a tomar medidas para sinalizar as práticas discriminatórias (por exemplo, elas têm um mecanismo de confiança para sinalizar ou denunciar com segurança essas práticas)?</p> <p>Os programas respondem a necessidades ou circunstâncias específicas de crianças em risco? As suas necessidades são explicitamente objetivadas em programas? Ou supõe-se que os programas se adaptem a todas as crianças?</p>	<p>CPMS 15.2.5 – Percentagem de atividades em grupo que demonstra que as opiniões e as respostas das crianças fundamentaram a elaboração das atividades do grupo</p> <p>ECCN – Número e percentagem de professoras/es e mães/pais que vê os textos e materiais didáticos como inclusivos</p> <p>Aliança – Percentagem de crianças que relata um sentimento de pertença à sua comunidade</p> <p>Aliança – Percentagem de crianças que relatam que as suas opiniões são ouvidas e valorizadas pelas/os cuidadoras/es</p> <p>Aliança – Percentagem de crianças que sabe onde reportar uma preocupação (por exemplo, a um/a funcionário/a de atividades de grupo ou através de um mecanismo de resposta e relatório na comunidade)</p> <p>Aliança – Percentagem de crianças que relata que o seu ambiente social está livre de <i>bullying</i> e discriminação</p>

Recursos

NOME DA FERRAMENTA	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMAS
Guia para prevenir e abordar o estigma social associado à COVID-19 (A guide to preventing and addressing social stigma associated with COVID-19)	FICV, UNICEF, OMS	2020	inglês
Educação inclusiva: para a inclusão de todas/os as/os estudantes (Inclusive Education: towards the inclusion of all learners)	Humanity and Inclusion	2022	inglês
Ensinar respeito por todos	UNGEI	2014	inglês , francês , português
Transversalidade na educação: rumo a políticas, pesquisas e práticas mais equitativas (Intersectionality in education: toward more equitable policy, research, and practice)	Teachers College Press	2021	inglês
Manual para garantir inclusão e equidade na educação	UNESCO	2017	chinês , inglês , francês , português , espanhol

3.3 Mecanismos de proteção infantil, resposta e denúncia

As políticas de proteção infantil declaram o compromisso de uma organização em manter as crianças protegidas de qualquer possível dano causado por funcionárias/os, operações ou programas. Essas políticas devem estar ligadas a sistemas nacionais obrigatórios de notificação, incluindo sistemas de notificação de [Proteção Contra Exploração e Abuso Sexual](#) (PSEA, na sigla em inglês). Todas as organizações devem ter uma política de proteção infantil, procedimentos e plano de implementação relacionado que visem evitar que funcionárias/os, operações ou programas prejudiquem as crianças. Essas políticas protegem as crianças de danos (de acordo com o princípio da não causar dano), são centradas nos melhores interesses da criança, têm definições amplas de abuso contra crianças, responsabilizam trabalhadoras/es humanitárias/os por suas ações e garantem a confidencialidade se houver mecanismos que garantam a implementação e a responsabilização.

Compreender os riscos de proteção infantil e violência com base no género (VBG) (incluindo exploração e abuso sexual) em programas de proteção e educação infantil permite a conceção de respostas de melhor qualidade e mais responsáveis. Esses riscos dificultam o acesso universal à educação e aos serviços de proteção infantil e comprometem a obtenção de resultados educativos e de proteção. Saber onde estão a defesa e a proteção da criança, assim como os riscos de VBG ajuda a instruir o desenvolvimento de medidas de mitigação e, portanto, a prevenção de danos e abusos. Esta abordagem está de acordo com os princípios de programas seguros. A identificação de riscos deve ser realizada através de um processo participativo da criança (por exemplo, através de processos de mapeamento da comunidade), pois elas são especialistas nas próprias vidas. As crianças também devem ser envolvidas na análise dos resultados, a fim de criar respostas eficazes para os problemas que identificam.

A proteção infantil estende-se além da organização e dos programas. Para os sectores da educação e proteção infantil, criar e apoiar mecanismos robustos de feedback e relatórios é uma prioridade e um aspeto essencial para garantir que as crianças sejam protegidas em todos os níveis. Isto complementa programas que abordam especificamente os riscos de proteção das crianças, assim como as abordagens programáticas projetadas para serem sensíveis e responsivas às comunidades afetadas por crises. Os dois sectores, devido à sua programação direta com crianças, estão bem posicionados para orientar as crianças e suas/seus cuidadoras/es sobre políticas e mecanismos de denúncia, através de iniciativas de aprendizagem colaborativa ou integrada. Além disso, juntos, os sectores estão bem posicionados para intervir, apoiar os processos de notificação e garantir que as crianças e suas famílias tenham acesso a serviços relevantes através das vias de referência transversais. Quando os programas são planeados e implementados por várias organizações de educação e proteção infantil, os dois sectores podem recorrer a uma ampla gama de conhecimentos e capacidade para desenvolver planos conjuntos de gestão de risco e implementação de salvaguarda para o programa.

As políticas de proteção infantil são comuns em todas as agências de implementação e coordenação. Infelizmente, isso não elimina o abuso de poder contra crianças em cenários de crise. Os enquadramentos obrigatórios de denúncia exigem que os atores de educação e proteção infantil denunciem ofensas e infratoras/es suspeitas/os ou conhecidas/os através de canais e autoridades apropriados. É importante considerar que a notificação obrigatória coloca desafios e preocupações de proteção para sobreviventes e denunciantes em alguns contextos humanitários. As/Os profissionais devem sempre discutir as preocupações com os pontos focais relevantes (por exemplo, IASC, UNICEF) antes de partilhar detalhes.

A assistência centrada nas/os sobreviventes deve ser rápida, confidencial, holística e responder às necessidades a todos os níveis socioecológicos e de acordo com a [Estratégia PSEA do IASC](#).

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Políticas	<p>Que políticas de salvaguarda existem ou são necessárias nos ministérios relevantes? Como elas estão ligadas e se apoiam mutuamente?</p> <p>Como as medidas de mitigação de salvaguarda podem ser financiadas? Existe distribuição orçamental suficiente para a proteção da criança através das autoridades nacionais e das estruturas comunitárias?</p> <p>Os sistemas globais de coordenação humanitária colaboram com as autoridades nacionais e locais para garantir que os mecanismos de proteção e relatórios existentes sejam fortalecidos e expandidos para a crise?</p> <p>As agências individuais entendem como se envolver efetivamente?</p> <p>Que sistema de responsabilização monitoriza todas as partes interessadas humanitárias e de resposta?</p>	<p>INEE 2.9 – Percentagem de espaços de aprendizagem especializados que oferecem encaminhamento para serviços específicos de saúde, psicossociais e de proteção</p> <p>INEE 4.5 – Percentagem de espaços de aprendizagem especializados em que um código de conduta (i) existe, (ii) é aplicado e (iii) professoras/es e comunidades são formados ou informados sobre a sua aplicação</p> <p>INEE 4.10 – Percentagem de espaços didáticos especializados que possuem ações disciplinares claras para professoras/es, líderes escolares e administradoras/es que infringiram o código de conduta</p> <p>CPMS 2.2.2 – Percentagem de problemáticas relativas à proteção infantil que foram comunicadas e que receberam um resultado seguindo o protocolo existente</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
<p>Comunidade</p>	<p>Que medidas podem ser tomadas para contribuir para o fortalecimento da capacidade de salvaguarda das crianças por ambos os sectores? Existem comunidades de prática com as quais os esforços de fortalecimento da capacidade podem estar vinculados?</p> <p>É possível vincular-se a iniciativas de responsabilização lideradas pelos clusters de Educação ou de Proteção?</p> <p>As comunidades, incluindo pré-escolas e ambientes de aprendizagem, escolas e famílias, estão conscientes da proteção infantil e da sua relevância para todos os programas e intervenções humanitárias?</p> <p>Os sistemas de relatórios e monitorização são claros e eficazes?</p> <p>Os projetos comunitários apoiam e promovem o comportamento de busca por ajuda nas comunidades e entre famílias e crianças?</p> <p>Existem vários pontos de entrada para relatórios que acomodam as necessidades de C/FBO, ONGs, prestadores de serviços que trabalham com famílias e crianças que sofrem múltiplas formas de desigualdade e abuso. As melhores práticas, como o Guia de Melhores Práticas do IASC para Mecanismos de Reclamações Interagências Baseadas na Comunidade (IASC Best Practice Guide for Inter-Agency Community-Based Complaints Mechanisms), são usadas?</p>	<p>CPMS 2.2.2 – Percentagem de problemáticas relativas à proteção infantil que foram comunicadas e que receberam um resultado seguindo o protocolo existente</p> <p>CPMS 3.2.1 – Percentagem da população interrogada no local-alvo que demonstra um aumento no conhecimento de uma questão específica de proteção da criança como resultado de campanhas e mensagens de consciencialização</p> <p>OCHA – Há orientações fornecidas no local sobre como projetar os mecanismos de reclamação com base na comunidade (CBCM, na sigla em inglês) para garantir que sejam adaptados ao contexto cultural com foco na participação da comunidade.</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Ambiente de aprendizagem	<p>As intervenções do programa podem ser adaptadas para apoiar a mitigação de riscos? Por exemplo, que papel podem desempenhar os clubes de crianças e as associações de pais e professoras/es (APP) na contribuição para ambientes de aprendizagem mais seguros?</p> <p>Que medidas específicas de mitigação são necessárias para proteger as crianças envolvidas na contribuição para ambientes de aprendizagem mais seguros?</p> <p>As/Os professoras/es têm conhecimento e estão envolvidas/os na criação e na manutenção de sistemas robustos de <i>feedback</i> e informação? A liderança da escola está orientada para os canais apropriados de denúncia e autoridades ou ministérios focais?</p> <p>Os espaços de aprendizagem têm instalações de ASH separadas por gênero e são acessíveis a pessoas com deficiência?</p>	<p>CPMS 2.2.3. – Número e percentagem de pontos focais de proteção infantil ao nível de agência individual com formação para responder a casos de proteção infantil</p> <p>INEE 2.7 – Percentagem de espaços de aprendizagem com instalações ASH sensíveis ao gênero e à deficiência</p>
Família	<p>As famílias estão informadas da existência dos sistemas de proteção e de denúncia, e os utilizam?</p> <p>Os sistemas de proteção e denúncia dão atualizações e suporte às famílias para as suas denúncias?</p> <p>As famílias têm confiança que as suas preocupações e denúncias são levadas a sério e atendidas? Recebem atualizações e estão empenhadas no acompanhamento?</p>	<p>Aliança – Percentagem de cuidadoras/es que sabe onde ir na comunidade para relatar uma preocupação que envolve suas/seus filhas/os (por exemplo, se estão feridas/os ou precisam de um médico)</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Criança	<p>Os mecanismos de feedback e informação são amigáveis para as crianças e sensíveis ao género? Como são entendidos pelas crianças em programas integrados? As crianças sabem como usá-los?</p> <p>Os mecanismos de feedback e informação são elaborados, implementados e monitorizados com contribuições de uma representação diversificada de crianças?</p> <p>As crianças têm confiança de que as suas preocupações ou denúncias são levadas a sério e tratadas?</p>	Aliança – Percentagem de crianças que relata que as suas opiniões são ouvidas e valorizadas pelas/os cuidadoras/es

Recursos

NOME DA FERRAMENTA	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMAS
Proteção infantil (Child Safeguarding)		Save the Children	2019	inglês
Guia de mecanismos de feedback amigáveis às crianças e Kit de ferramentas (Child Friendly Feedback Mechanisms Guide and Toolkit)	Parte 2: Um guia passo a passo para configurar um mecanismo de feedback adequado para crianças	Plan International	2018	bahasa indonésio , inglês , francês , espanhol
Orientação operacional sobre responsabilização com as pessoas afetadas (Operational Guidance on Accountability to Affected People (AAP))	Secção de feedback e resposta	ACNUR	2020	inglês
Guia e ferramentas abrangentes sobre como incorporar o CSG nas funções de coordenação de educação nas fases de HPC (Comprehensive Guide and Tools on how to embed CSG in Education Coordination functions across the HPC phases)		GEC		inglês , francês

NOME DA FERRAMENTA	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMAS
Guia de coordenação de ações mínimas do GEC CSG em educação (GEC CSG Minimum Actions in Education Coordination Guide)		GEC		inglês , francês
Salvaguardar crianças e jovens da violência nas escolas (Safeguarding Children and Young People from Violence in Schools)		Acabar com a violência, é seguro aprender, IICRD	2021	inglês
Papel dos clubes infantis na salvaguarda das crianças nas escolas (Role of Children's Clubs in Safeguarding of Children in Schools)		Acabar com a violência, é seguro aprender, IICRD	2021	inglês
Enquadramento global do programa É seguro aprender (Role of Children's Clubs in Safeguarding of Children in Schools)		Acabar com a violência, é seguro aprender, IICRD	2021	inglês
Diretrizes e kit de ferramentas de proteção infantil inclusiva para pessoas com deficiência (Disability-inclusive Child Safeguarding Guidelines and Toolkit)		Able Africa e Save the Children International	2021	inglês

3.4 Mecanismos multisectoriais de encaminhamento

Um encaminhamento é “o processo de direcionar uma criança ou família para outro prestador de serviços porque a assistência necessária está além da perícia ou do âmbito de trabalho da/o atual prestador/a de serviços. Membros da comunidade, profissionais em contacto com crianças (professoras/es, policiais, etc.), e outros agentes humanitários podem encaminhar uma criança ou a sua família para serviços sociais ou agentes de proteção infantil em casos de suspeita ou abuso real, negligência, exploração ou violência contra crianças. Num sistema de gestão de casos, as/os assistentes sociais também fazem encaminhamentos para solicitar serviços formais de outra agência (por exemplo, assistência em dinheiro e vouchers, assistência médica, etc.) através de um procedimento e/ou formulário estabelecido” (CPMS, 2019b).

Os mecanismos de encaminhamento relevantes para a educação e proteção infantil incluem encaminhamentos para serviços locais que apoiam e promovem o bem-estar físico, cognitivo, psicossocial e emocional das crianças. Além disso, os sistemas de encaminhamento da comunidade e da família podem apoiar a matrícula, o regresso à aprendizagem ou o acesso a serviços adicionais de apoio educativo para crianças atualmente fora da escola ou crianças que estão em alto risco de abandonar a escola. Os mecanismos de encaminhamento também são essenciais para populações de alto risco, com riscos e necessidades de proteção específicos (incluindo crianças anteriormente associadas a forças/grupos armados que podem precisar de apoio à localização e reunificação familiar ou sobreviventes de VBGE e VBSG que também podem precisar de apoio jurídico, médico, e outros). Um sistema de encaminhamento claramente mapeado, fácil de utilizar e abrangente para serviços especializados é um elemento essencial de uma forte abordagem integrada de apoio às crianças.

A educação, a equipa de proteção infantil e a força de trabalho de serviço social exigem orientação e/ou formação para compreender como reconhecer os riscos de proteção e abuso, além de como navegar no mecanismo de encaminhamento. Exemplos de orientação para identificação e encaminhamento seguro podem ser encontrados [aqui](#).

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Políticas	<p>Como os atores da educação e da proteção infantil podem colaborar para garantir que existam políticas para estabelecer e salvaguardar os padrões de proteção na educação, sejam reforçadas conforme as necessidades, totalmente financiadas e apoiadas por uma equipa adequada e bem formada a nível nacional e regional?¹⁰</p> <p>Os sistemas de dados captam e acompanham a utilização de serviços especializados para crianças dentro e fora da escola? Ou de crianças que regressam à escola? Em caso afirmativo, como os dados são utilizados e protegidos?</p>	

¹⁰ Estas políticas podem incluir serviços de saúde mental nas escolas, políticas que permitem que estudantes grávidas continuem na escola e mães jovens regressem à escola, ou políticas de reintegração para adolescentes que regressam à escola após um intervalo prolongado (devido ao trabalho infantil, envolvimento em forças/grupos armados, questões de saúde mental, contacto com a lei, etc.).

Comunidade

Os serviços especializados existentes foram mapeados, e a sua relevância cultural e eficácia foram avaliadas? Como os atores de educação e proteção infantil podem garantir a disponibilidade, a qualidade e a capacidade de resposta dos serviços de aprendizagem protetora?

Que serviços especializados existem nas comunidades que abordam os riscos ou as preocupações de proteção de crianças em idade escolar, de suas/seus cuidadoras/es e de suas/seus professoras/es? Conectam-se ou fazem interface com ambientes de aprendizagem e/ou escolas?

De que modo as lacunas nos serviços especializados podem ser abordadas? Que alternativas podem ser fornecidas temporariamente através de agentes humanitários ou como transição para sistemas formais?

As comunidades têm conhecimento dos mecanismos de encaminhamento e como ter acesso a esses mecanismos? As comunidades optam por procurar apoio dos serviços disponíveis?

Como os mecanismos de encaminhamento e os serviços especializados podem ser reforçados para permitir um acesso mais equitativo às oportunidades de aprendizagem?

CPMS 18.2.5 – Número e percentagem de encaminhamentos adequados de crianças feitos pela equipa da CPCM para outros sectores

OCHA – Número de workshops (ou formações) de encaminhamento interinstitucional realizados

CPMS 18.2.4 – Número e percentagem de encaminhamentos adequados de crianças para serviços de CPCM feitos por membros da comunidade em locais-alvo

CPMS 18.2.5 – Número e percentagem de encaminhamentos adequados de crianças feitos pela equipa da CPCM para outros sectores

OCHA – Número de encaminhamentos bem-sucedidos documentados (feitos e recebidos) desagregados por serviço, sexo e idade

OCHA – Nível de satisfação das pessoas com problemas de SMAPS em relação ao encaminhamento/ou processo de encaminhamento

OCHA – Número de clientes (do número total de clientes) que foram encaminhados com sucesso para outros serviços

OCHA – Número e percentagem de encaminhamentos recebidos de outros prestadores de serviços. Aumento do conhecimento e da capacidade da equipa e das/os voluntárias/os para fazer encaminhamentos bem-sucedidos

OCHA – Número e percentagem de unidades médicas, de serviço social e programas comunitários que têm e aplicam procedimentos para o encaminhamento de pessoas com problemas de SMAPS

UNGEI – Percentagem de estudantes (masculinos/femininos) que conhece os mecanismos e procedimentos de notificação e tem confiança na sua utilização

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Ambiente de aprendizagem	<p>Existem mecanismos de encaminhamento tanto para crianças quanto para as/os colaboradoras/es do sector de educação a nível da escola ou do espaço de aprendizagem?</p> <p>Professoras/es, profissionais da educação, cuidadoras/es e líderes comunitários têm conhecimento da existência e do processo para encaminhar as crianças para serviços especializados?</p> <p>Professoras/es, profissionais da educação, cuidadoras/es e líderes comunitários são orientadas/os para e capazes de reconhecer sinais de sofrimento físico ou psicossocial e outras preocupações a nível de proteção? São orientadas/os para e capazes de utilizar as vias de encaminhamento adequadamente? As/Os professoras/es sabem para onde encaminhar uma criança se ela estiver em risco iminente?</p>	<p>INEE 2.9 – Percentagem de espaços de aprendizagem especializados que oferecem encaminhamento para serviços específicos de saúde, psicossociais e de proteção</p> <p>CPMS 23.2.3 – Número e percentagem de encaminhamentos seguros e éticos de crianças para serviços de proteção infantil feitos por pessoal de educação</p>
Família	<p>As famílias procuram apoio da equipa do programa para ajudar a compreender e responder às necessidades das crianças e cuidadoras/es (por exemplo, apoio em situações de sofrimento, dificuldades de aprendizagem, distúrbios alimentares ou do sono, "maus comportamentos" sociais, etc.)?</p> <p>Cuidadoras/es e familiares têm conhecimento dos mecanismos de encaminhamento e serviços especializados disponíveis, e de como ter acesso a estes mecanismos?</p> <p>Que barreiras que impedem o regresso das crianças à aprendizagem ou a participação bem-sucedida na aprendizagem permanecem?</p>	<p>Aliança – Número de cuidadoras/es que sabem onde ir na comunidade para relatar uma preocupação que envolve suas/seus filhas/os (por exemplo, se estão feridos ou precisam de um médico)</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Criança	<p>As crianças recebem o apoio necessário para seu desenvolvimento saudável e bem-estar, de forma que lhes permite participar plenamente em oportunidades de aprendizagem?</p> <p>Têm conhecimento dos serviços especializados à sua disposição? As crianças sabem como acessar estes serviços? Estes serviços são amigáveis às crianças e sensíveis às questões de gênero?</p>	<p>Aliança – Percentagem de crianças que demonstra conhecimento sobre como evitar comportamentos de risco (como uso de drogas ou álcool, sexo inseguro, etc.)</p> <p>Aliança – Percentagem de crianças que relata sentir-se capaz de falar abertamente com um ou mais de suas/seus cuidadoras/es sobre assuntos que são importantes para elas</p> <p>Aliança – Percentagem de crianças que relata ter um/a cuidador/a presente em quem pode confiar</p> <p>Aliança – Percentagem de crianças que relata que suas/seus pares são gentis e solidárias/os</p>

Recursos

NOME DA FERRAMENTA	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMAS
Integração da proteção da criança no regresso à escola (Integration of Child Protection in Return to School)	Inclui exemplos de Caminhos de Referência e Árvore de Tomada de Decisão (Anexo 3)	UNICEF	2020	inglês
Nota de Orientação de encaminhamento interinstitucional para SMAPS (Inter-Agency Referral Guidance Note for MHPSS)	Inclui visão geral, formulários e Anexo 3: Indicadores	IASC	2017	árabe , inglês
Guia do Modelo de Gestão de Casos CONNECT para profissionais (CONNECT Case Management Model Practitioner Guide)	Passos a dar para vincular o apoio comunitário e educacional (e outros sectores) para crianças	Save the Children	2022	inglês
Nota de Orientação de encaminhamento interinstitucional para SMAPS (Inter-Agency Referral Guidance Note for MHPSS)	Orientação geral, formulários genéricos e Indicadores (Anexo 3) para guiar as agências	IASC	2017	árabe , inglês
Diretrizes interagências para gestão de casos e proteção da criança (Inter-Agency Guidelines for Case Management and Child Protection)		Grupo de Trabalho sobre Proteção da Criança	2014	árabe , inglês , francês , sêrvio , espanhol
Diretrizes para gestão de casos (Case Management Guidelines)	O Enquadramento de Avaliação da Qualidade da Gestão de Vídeos e Casos (e outras ferramentas) fornece orientação para determinar até que ponto as necessidades das crianças estão a ser atendidas	A Aliança	2019	árabe , inglês , francês , espanhol

3.5 Modelos de educação não formais, alternativos e flexíveis

Crianças, adolescentes e jovens que perderam etapas de educação, ou nunca ingressaram na educação, enfrentam mais riscos de proteção. Estudantes que estão fora da escola são, muitas vezes, de grupos marginalizados: podem ser pessoas deslocadas à força, e são mais vulneráveis do que suas/seus pares que frequentam regularmente a educação formal. Com cada ano letivo perdido, há uma probabilidade maior de que estas/estes estudantes não consigam regressar à educação formal, o que resulta em maiores riscos para a sua proteção. Portanto, é necessário que elas/es tenham opções de educação que se ajustem às suas necessidades e aspirações específicas. Trabalhar em diversos contextos e atender às diversas necessidades de todas/os as/os estudantes, incluindo aquelas/es que são mais vulneráveis, requer uma variedade de opções de educação: formal (EF), não formal (ENF), alternativa (EA) e abordagens flexíveis.

A educação formal (EF) nem sempre é uma opção para muitas/os estudantes, especialmente para aquelas/es que estão em risco.¹¹ É essencial que os sectores de educação e proteção infantil colaborem para compreender melhor os riscos específicos de proteção, as necessidades de aprendizagem e as capacidades para apoiar uma variedade de programas educacionais relevantes que mitiguem os riscos de proteção e apoiem as aspirações educacionais, além de atender às necessidades das/os mais vulneráveis. A necessidade dos sectores de educação e proteção infantil colaborarem e apoiarem programas holísticos abrangentes entre programas educacionais, comunidades e famílias é ainda mais pronunciada para estudantes que se beneficiam da educação não formal (ENF) e da educação alternativa (EA). Embora muitos riscos de proteção possam ser abordados nas escolas para estudantes em EF, estudantes em ENF, frequentemente, apresentam riscos que exigem flexibilidade e apoio significativos para além dos muros escolares. Por exemplo, estudantes mais velhas/os, estudantes com filhas/os e trabalhadoras/es infantis podem precisar de apoio adicional que permita participação regular e focalizada, tais como creche, horários flexíveis, conteúdo que melhore a sua saúde e segurança, bem como a empregabilidade.

Em muitos contextos, a EF pode não ser segura, acessível ou relevante, mesmo quando disponível.¹² Em outros contextos, a EF pode estar demasiado longe para que as/os estudantes, especialmente crianças mais novas, tenham acesso.¹³ Oferecer opções de educação flexíveis pode mitigar a exposição das/os estudantes a riscos de proteção, diminuir ou mitigar interrupções na aprendizagem, oferecer alternativas para as/os estudantes que não podem frequentar a educação formal e complementar os programas convencionais.

11 Consulte o Anexo 3 para mais detalhes sobre crianças em risco de terem os seus direitos de proteção violados.

12 Por exemplo, em uma pandemia, durante um conflito ativo, adolescentes que concluíram a escola primária e não têm nenhuma escola secundária disponível, crianças que cresceram fora dos programas de nível escolar formal ou são incapazes de frequentar escolas formais devido ao casamento precoce, crianças e adolescentes deslocadas/os, crianças e jovens fora da escola, aquelas/es que nunca foram à escola, etc.




13 Por exemplo, em comunidades extremamente remotas, nómadas ou pastorais.

Para estudantes deslocadas/os à força e migrantes, pode ser necessário explorar programas adicionais de transição que acomodem as necessidades linguísticas ou as diferenças de currículo. A exposição a eventos traumáticos também pode exigir competências psicossociais ou competências de vida adicionais incorporadas ao currículo. As contínuas inseguranças políticas e nos sistemas habitacionais que não dizem respeito explicitamente às pessoas refugiadas e as interrupções prolongadas na aprendizagem são alguns dos desafios adicionais que expõem estudantes refugiadas/os a mais riscos de proteção.

Devem ser consideradas as capacidades das estruturas e dos sistemas existentes do ponto de vista da proteção, tais como as necessidades holísticas de crianças, adolescentes e jovens ou garantir a certificação enquanto se concebem modelos flexíveis de educação. Garantir que em todas as avaliações sejam incorporadas as barreiras à educação e à inclusão de estudantes que estão fora da escola ajuda na deteção de problemas de proteção e oferece oportunidades para ambos os sectores criarem um programa eficaz.

Há uma variedade de ENF e programação alternativa que pode apoiar os estudantes fora da escola. A [Educação não formal para adolescentes e jovens em situações de crise e conflito: Uma proposta de taxonomia e documento de referência \(Non-formal Education for Adolescents and Youth in Crisis and Conflict: a Proposed Taxonomy and Background Paper\)](#) delinea uma variedade de programas.

O Grupo de Trabalho sobre Educação Acelerada (GTEA) desenvolveu a tabela a seguir, que é útil para distinguir quais programas de ENF são apropriados para as/os estudantes:

PROGRAMAS EDUCACIONAIS PARA APOIAR ESTUDANTES MARGINALIZADAS/OS				
	PROGRAMAS DE RECUPERAÇÃO	PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO ACCELERADA	PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO EDUCACIONAL	PROGRAMAS DE LIGAÇÃO
 <p>ESTUDANTES E APRENDIZES</p> <p>As/os estudantes e aprendizes ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> » Participaram anteriormente de programas de educação formal ou não formal, em qualquer estágio, grau ou nível » Perderam entre alguns poucos meses a aproximadamente um ano de educação em função de interrupções causadas por crises, conflitos ou deslocações 	<ul style="list-style-type: none"> » Estão acima da idade do nível escolar que frequentam » Estão fora da escola (por ex., há 2 ou mais anos) ou nunca frequentaram escolas » Não completaram a educação primária » São afetadas/os pela pobreza, por crises, por conflitos ou por deslocações 	<ul style="list-style-type: none"> » Atualmente estão matriculadas/os em um programa educacional » Demandam apoio adicional em componentes curriculares ou áreas de conhecimento específicos 	<ul style="list-style-type: none"> » São estudantes deslocadas/os de qualquer idade ou de qualquer nível educacional » Frequentaram, anteriormente, escolas em seus países de origem, onde o currículo era bastante diferente do currículo do país de acolhimento, ou, então, são agora ensinadas/os em um idioma diferente
 <p>OBJETIVOS</p> <p>O programa ajuda as/os estudantes a ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> » Recuperar perdas de aprendizagem » Adquirir habilidades que perderam durante a interrupção educacional » Retomar a educação do ponto em que estariam se a interrupção não tivesse ocorrido » Voltar ao mesmo programa educacional que estavam antes da interrupção 	<ul style="list-style-type: none"> » Adquirir literacia e numeracia básicas, bem como habilidades para a vida » Completar o currículo primário/básico e obter certificação » Chegar à educação secundária, à formação profissional ou a meios de subsistência 	<ul style="list-style-type: none"> » Adquirir conhecimentos e habilidades em áreas específicas por meio de apoio adicional direcionado » Atingir resultados bem-sucedidos nos programas educacionais em que estão atualmente matriculadas/os 	<ul style="list-style-type: none"> » Adquirir habilidades na língua de instrução ou adquirir outros conhecimentos e habilidades para alcançar o sucesso no sistema educacional no país de acolhimento
 <p>ABRANGÊNCIA</p> <p>O programa abrange ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> » Conhecimentos e habilidades que as/os estudantes já têm mas perderam enquanto estavam fora da escola » Novos conhecimentos e novas habilidades que perderam durante a interrupção da educação 	<ul style="list-style-type: none"> » Os ciclos inicial e final da educação primária ou todo o ciclo da educação básica 	<ul style="list-style-type: none"> » Áreas de conhecimento em que uma pessoa ou um grupo de pessoas apresenta dificuldades 	<ul style="list-style-type: none"> » Um novo idioma de instrução ou conhecimentos prévios que as/os estudantes necessitam para serem bem-sucedidas/os no sistema educacional

Árvores de decisão para a educação acelerada e quais plataformas/módulos de aprendizagem são mais apropriados para educação remota fornecem orientação sobre o tipo de programa que atende às necessidades específicas de aprendizagem, bem como ajudam a mitigar e prevenir riscos de proteção.

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
<p>Políticas</p>	<p>As políticas educativas nacionais e locais incluem as necessidades de estudantes vulneráveis e marginalizadas/os, incluindo a oferta de programas para estudantes que tiveram interrupções prolongadas em sua aprendizagem ou que estão a começar numa idade mais avançada?</p> <p>Como são financiados o desenvolvimento e a implementação do programa ENF/EA? Os programas de ENF/EA são desenvolvidos em resposta a crises específicas, financiados para um número de anos, ou há oportunidade de assegurar financiamento por vários anos?</p> <p>Existem dados fiáveis que indiquem o acesso e a retenção de estudantes em risco e outras/os vulneráveis? As/Os estudantes destes programas são registadas/os em Sistemas de Informação de Gestão da Educação (SIGEs)?</p> <p>O conteúdo de aprendizagem é relevante, acessível em línguas relevantes, apropriado à idade, nivelado e acessível às/aos estudantes durante a crise atual? Reflete as práticas de educação sensíveis ao género e inclusivas? O bem-estar psicossocial e as competências de sobrevivência são integradas no currículo para que as experiências das/os jovens em contextos de crise sejam consideradas?</p> <p>O atual desenvolvimento profissional de professoras/es atual inclui apoio à equipa ENF/EA? O desenvolvimento profissional inclui pedagogia e práticas relevantes para melhor atender às necessidades de estudantes em risco?</p>	<p>A ENF e os indicadores de educação alternativa são encontrados no Kit de ferramentas de monitorização e avaliação do Programa de Educação Acelerada (Accelerated Education Programme Monitoring & Evaluation Toolkit) da INEE</p> <p>AEWG 0.1.ai – Indicador de equidade: Diferença na taxa de transição para educação formal, outra educação ou meios de subsistência por género, deficiência, estatuto de deslocação, etc.</p> <p>AEWG 3.11.a – Saída e planos de sustentabilidade são desenvolvidos e implementados</p> <p>AEWG 3.17.c – Financiamento de EA alinhado com a política do Ministério de Educação e as prioridades nacionais</p> <p>AEWG 3.15.a – Políticas e procedimentos claros estabelecidos para aquelas/es que completaram EA entrarem no sistema de educação formal</p> <p>AEWG 2.6.a – Percentagem dos centros de EA que operam de acordo com o enquadramento de política nacional</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Comunidade	<p>Quais são as barreiras existentes para crianças terem acesso à educação formal em centros adequados à idade?</p> <p>De que modo a comunidade está envolvida em identificar e apoiar as/os estudantes?</p> <p>Quais serviços existem para dar suporte às crianças em risco, incluindo trabalhadoras/es infantis, pais jovens, sobreviventes de abuso e de negligência, etc.?</p> <p>Quais oportunidades existem para conectar esses serviços às oportunidades ENF/EA ao criar ou fortalecer estruturas de suporte flexível para acomodar necessidades específicas?</p>	<p>ECCN – Uso satisfatório de avaliação contínua de conflito para adaptação de programas</p> <p>AEWG 3.10a – Número de líderes comunitárias/os, membros da comunidade, pais e tutoras/es com formação para dar suporte à educação EA de estudantes</p>
Ambiente de aprendizagem	<p>As/Os professoras/es e as/os paraprofissionais são recomendadas/os adequadamente?</p> <p>De que formação e suporte continuado necessitam as/os professoras/es para facilitar efetivamente a educação alternativa? As/Os professoras/es têm acesso a todos os recursos educativos e tecnologias relevantes?</p> <p>De que forma os programas ENF/EA são conectados aos sistemas EF locais e nacionais, incluindo gestão de dados, currículo e desenvolvimento de recursos de ensino/aprendizagem?</p> <p>O programa proporciona tempo adequado para abranger o currículo? A programação acomoda necessidades específicas das/os estudantes ou de potenciais estudantes?</p>	<p>CPMS 23.2.5 – Percentagem de crianças em idade escolar identificadas numa localidade alvo que frequenta regularmente a escola ou outros centros de aprendizagem</p> <p>INEE 3.5 – Percentagem de espaços de aprendizagem específicos que utilizam um currículo alinhado com os requisitos nacionais</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Família	<p>De que maneira se espera que pais e cuidadoras/es deem suporte às crianças (por exemplo, monitorizar a aprendizagem a distância, orientar ou instruir a criança, adquirir e manter equipamentos, etc.)? Como recebem suporte?</p> <p>A ENF e as opções alternativas alinham-se com as expectativas e aspirações das famílias?</p> <p>As famílias sentem que as necessidades específicas e os riscos de proteção estão contemplados no design do programa e no seu conteúdo?</p>	<p>ECCN – Número e percentagem de mães/pais que consideram a atividade e o projeto como inclusivos</p>
Criança	<p>As crianças estão envolvidas na elaboração de modalidades alternativas flexíveis de aprendizagem? Suas aspirações educativas estão refletidas nos programas disponíveis?</p> <p>Existem maneiras confiáveis, confidenciais e facilmente acessíveis para que as crianças denunciem abuso ou negligência, procurem apoio para questões de saúde mental por meio de ENF/EA, incluindo programas de aprendizagem a distância?</p> <p>Quais são as necessidades adicionais de proteção e de aprendizagem das crianças que são específicas dos programas de aprendizagem remota?</p>	<p>INEE 3.4 – Percentagem de crianças e jovens afetadas/os por crises específicas que se beneficiam do desenvolvimento de competências relevantes (ASE, AP, sensibilização para os riscos, educação ambiental, prevenção de conflitos)</p>

Recursos

NOME DA FERRAMENTA	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMAS
Packs de aprendizagem a distância (Remote Learning Packs)	<p>Pack de recursos 1: Introdução</p> <p>Conhecer as/os estudantes e os seus contextos (p. 8), Definir o processo de aprendizagem (p. 11)</p> <p>Secção 4.1 Acesso e equidade</p> <p>Secção 4.2 Qualidade de aprendizagem e suporte (incluindo pais e educadoras/es)</p>	UNICEF, Banco Mundial	2022	inglês
Educação de refugiadas/os urbanas/os (Relatório de orientação programática) (Urban Refugee Education (Programmatic Guidance Report))	Secção de orientações gerais para agentes-chave inclui considerações para autoridades educativas, líderes escolares, professoras/es, comunidades locais (de acolhimento e de pessoas refugiadas) e organização baseada na comunidade	Teachers College, Columbia University	2017	inglês
Programa de Educação Acelerada e Kit de Ferramentas de Monitorização e Avaliação (Accelerated Education Programme Monitoring & Evaluation Toolkit)		Grupo de Trabalho sobre Educação Acelerada (AEWG, na sigla em inglês)	2020	árabe , inglês , francês , espanhol
Estudo de caso de proteção móvel de crianças em contexto urbano (Mobile Child Protection in Urban Settings Case Study)		Plan International	2020	inglês

NOME DA FERRAMENTA	SEÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMAS
Kit de ferramentas para elaborar uma estratégia abrangente de ensino a distância (Toolkit for Designing a Comprehensive Distance Learning Strategy)		USAID	2021	inglês
Base de Dados de Educação a Distância		INEE	2022	árabe , inglês , francês , português , espanhol
Criar um ambiente de educação não formal estimulante para adolescentes e jovens		INEE	2021	árabe , inglês , francês , português , espanhol
Educação acelerada: Guia sobre os princípios (Accelerated Education: Guide to the Principles)		Grupo de Trabalho sobre Educação Acelerada (AEWG, na sigla em inglês)	2017	árabe , inglês , francês , espanhol
Lista de verificação de educação acelerada (Accelerated Education Checklist)		Grupo de Trabalho sobre Educação Acelerada (AEWG, na sigla em inglês)	2017	árabe , inglês , francês , espanhol
Todas as crianças de volta à escola! Módulos de prevenção do abandono escolar para professoras/es e equipas escolares (All children back in school! Dropout prevention modules for teachers and school teams)		UNICEF	2021	inglês
Programas de recuperação: 10 princípios para ajudar estudantes a recuperarem a aprendizagem (Catch-up Programmes: 10 Principles for Helping Learners Catch Up and Return to Learning)		Grupo de Trabalho sobre Educação Acelerada (AEWG, na sigla em inglês)	2021	árabe , inglês , francês , espanhol

3.6 Assistência em dinheiro e vouchers para apoiar o acesso

O uso de assistência em dinheiro e vouchers (ADV) é uma modalidade crescente para o envio de ajuda humanitária e deve ser usada para apoiar intervenções concebidas em requisitos mínimos de sectores específicos. A ADV é um mecanismo flexível e efetivo em relação aos custos para o envio de assistência para ajudar populações vulneráveis a suprimir as suas necessidades mais urgentes e a reduzir mecanismos de enfrentamento negativos, como trabalho infantil, relações sexuais como moeda de troca ou casamento precoce. Quando usado como parte de intervenções de proteção abrangentes, incluindo mecanismos robustos de encaminhamento para a gestão de casos e serviços psicossociais, a ADV também tem demonstrado potencial para contribuir com resultados específicos imediatamente relevantes para acessar oportunidades de aprendizagem de qualidade, incluindo prevenção e resposta a VBG, proteção da criança, acesso a documentação e apoio ao acesso a serviços nacionais. Ainda que as evidências ainda estejam em desenvolvimento, a assistência em dinheiro e vouchers pode ajudar a prevenir e responder aos riscos de proteção da criança, incluindo barreiras à aprendizagem. Por exemplo, a ADV pode ser usada para ajudar famílias ou comunidades a proverem as necessidades das suas crianças, a prevenir exploração ou abandono escolar e a permitir a matrícula. A educação e proteção infantil podem considerar as barreiras económicas ao acesso e à assiduidade através da ADV, assim como defender o acesso a redes de proteção social para crianças e famílias afetadas por crises.

A ADV é geralmente combinada com intervenções que objetivam de reduzir ou eliminar barreiras cumulativas que não são de natureza económica. Em intervenções integradas, essas barreiras podem incluir:

- Comunicação e sensibilização para o combate ao *bullying* e à discriminação, e aumento de consciência, a nível familiar, sobre oportunidades de aprendizagem e serviços de apoio mais abrangentes
- Apoio às famílias para a organização da documentação necessária para a matrícula escolar
- Defesa, nas escolas, de mudanças administrativas ou de requisitos de avaliação para crianças afetadas por conflitos
- Intervenções direcionadas a melhorar as capacidades da escola e das equipas para serem mais responsivas e igualitárias

As equipas de educação e proteção infantil podem aplicar processos de educação sensível às questões de conflito para mitigar potenciais riscos. Explorar e apoiar estratégias de saída que consideram o acesso contínuo e a participação em oportunidades de ensino adequadas e de qualidade para mitigar os riscos futuros ou continuados de riscos à proteção (por exemplo: abandono escolar, trabalho infantil, casamento precoce).

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Políticas	<p>A ADV ou intervenções baseadas em dinheiro (IBD) foram concebidas de modo a garantir a transição para intervenções sustentáveis?</p> <p>Quais são as medidas de prestação de contas que foram adotadas para garantir que os mais marginalizados sejam beneficiadas/os por ADV e IBD?</p> <p>Quais dados são recolhidos para entender o impacto nos riscos de proteção da criança e acesso/permanência no programa de educação?</p>	
Comunidade	<p>Os mecanismos de <i>feedback</i> são adequados às crianças e de fácil acesso?</p> <p>Como a comunidade, incluindo as/os líderes educacionais e as equipas de proteção da criança, estão envolvidas em conceber e monitorizar a ADV e a IBD? Como os serviços públicos estão vinculados para monitorizar o impacto nas crianças?</p>	<p>CPMS 17.2.2 – Percentagem de ações em planos ou estratégias de ação comunitária planeadas, lideradas e implementadas pela comunidade</p> <p>CPMS 17.2.3 – Percentagem de membros da comunidade que relata maior confiança na sua capacidade de prevenir e responder aos riscos de proteção da criança</p> <p>INEE 1.3 – A análise da oportunidade de utilizar recursos locais é executada e posta em prática</p> <p>CPMS 6.2.4 – Percentagem de participantes que se envolveram ativamente no desenvolvimento do sistema de monitorização de proteção da criança que são atores locais</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Ambiente de aprendizagem	<p>Quais dados são recolhidos a nível escolar (e entre os níveis escolar e comunitário) para entender se quem recebe ADV e IBD se matricula frequente regularmente e participa com sucesso na aprendizagem?</p> <p>Existem meios de reduzir ou eliminar custos ocultos adicionais na educação para mitigar barreiras financeiras?</p> <p>O que as/os educadoras/es são capazes de fazer para garantir que as crianças mais marginalizadas se matriculem e frequentem regularmente os programas educativos?</p>	
Família	<p>Pais e cuidadoras/es estão envolvidas/os na elaboração e na monitorização de ADV e IBD?</p> <p>As decisões de gastos levam explicitamente em consideração a proteção e a educação de todas as crianças nas famílias?</p>	<p>INEE 1.1 – Percentagem de mães/pais que participam ativamente na conceção e implementação de serviços de educação em situações de emergência</p> <p>INEE 1.2 – Percentagem de mães/pais satisfeitas/os com a qualidade e a adequação da resposta no fim do projeto</p>
Criança	<p>As crianças estão envolvidas na elaboração e na monitorização, de acordo com sua idade, de ADV e IBD?</p> <p>As crianças percebem o benefício para a sua proteção e a sua capacidade de ter acesso e de se manter em programas educativos de qualidade</p>	<p>Aliança – Percentagem de crianças que relata sentir-se ouvida e entendida por pelo menos uma outra pessoa</p> <p>IASC – Número de discussões em grupos focais organizadas com meninas, mulheres, meninos e homens afetadas/os que foram usadas para influenciar as decisões tomadas no desenvolvimento de avaliações, programas, requisitos, critérios de seleção, etc.</p>

Recursos

NOME DA FERRAMENTA	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMAS
Orientações sobre a promoção de resultados na proteção infantil por meio de intervenções baseadas em dinheiro (Guidance On Promoting Child Protection Outcomes Through Cash-based Interventions)	Ações-chave para os pontos focais sobre dinheiro e proteção da criança, relevantes à programação integrada de ADV	ACNUR	2021	inglês (sumário), inglês (orientação completa)
Programas de transferência de dinheiro nos sectores de educação e de proteção da criança: revisão da literatura e mapas de evidências (Cash transfer programming in the education and child protection sectors: literature review and evidence maps)	Parte 2	Cash Learning Partnership (CaLP)	2018	inglês
O papel da assistência em dinheiro e vouchers no aumento da equidade e inclusão para meninas e crianças com deficiência na educação em situações de emergência (The Role of Cash and Voucher Assistance in Increasing Equity and Inclusion for Girls and Children with Disabilities in Education in Emergencies)	Secção 3 Secção 4.1	GEC	2022	inglês
Monitorização da proteção da criança nos programas humanitários monetários (Monitoring Child Protection Within Humanitarian Cash Programmes)		Aliança	2019	inglês



Rawam e Ayoub, recém-imigrados, na sua sala de aula em Essen, Alemanha. 2020 © Maik Reichert, IRC

4. Acesso seguro a ambientes de aprendizagem protetores

Espaços de aprendizagem físicos seguros englobam uma grande gama de intervenções, que incluem tanto a presença de infraestrutura protetora quanto a ausência de riscos de proteção. Esses pontos de segurança incluem estar seguro de ataques, recrutamento em forças ou grupos armados, tráfico, abuso, assédio, punição corporal e *bullying*. Espaços de aprendizagem seguros promovem bem-estar geral para estudantes e profissionais de educação para que se envolvam completamente no processo de aprendizagem. A determinação de potenciais ameaças e riscos à proteção é alcançada através de avaliações colaborativas ou complementares, que permitem a recolha de informações essenciais para informar intervenções conjuntas ou integradas. As intervenções podem abordar:

- **Espaço físico** para mitigar questões de proteção, aumentar a segurança de todas/os e garantir que a infraestrutura seja resiliente a choques futuros (por exemplo: seleção de local, acessibilidade de local para todas/os, provisão de estabelecimentos sanitários e de acesso a água separados por género)
- **Políticas, práticas e comportamentos** (por exemplo: apoio a disciplina positiva, políticas disciplinares atualizadas e inclusivas de VSBG, *bullying*, etc.) que reduzem danos ou riscos potenciais para estudantes e profissionais de educação

Acesso seguro e ambientes de aprendizagem protetores são inclusivos de todos os programas baseados em centros com intervenções onde educação e proteção infantil são partilhadas, incluindo espaços adequados para crianças, centros de desenvolvimento da primeira infância e programas de aprendizagem formal e informal.

4.1 Ambiente de aprendizagem seguro e rotas de acesso

Escolas como ativos: Estruturas de aprendizagem formal (escolas, universidades, centros de formação) são frequentemente alguns dos mais valiosos ativos do governo e da comunidade local. Distribuição e manutenção de estruturas físicas podem indicar prioridades políticas e culturais, incluindo disparidades entre comunidades. Em preparação para as respostas a crises e consequente aplicação, a proteção da criança e agentes do sector de educação devem considerar qual é a melhor forma de colaborar para a advocacy e a implementação de programas que apoiam a distribuição equitativa, a manutenção e o uso dessas instalações. Isto pode incluir:

- Estabelecer novas instalações de aprendizagem ou ampliar as existentes, assim como melhorá-las, para lidar com as lacunas das comunidades deslocadas e com a falta de serviços
- Nos planos de preparação nacional e local do governo, as escolas formais são frequentemente identificadas como ativos durante desastres naturais e deslocações. O governo, incluindo as forças armadas, pode considerar que a sua necessidade de bases operacionais tenha prioridade sobre as necessidades de proteção e de aprendizagem das crianças locais. Isto inclui o uso de escolas para fins de alojamento militar ou coletivo (por exemplo, abrigo temporário em situações de emergência). Frequentemente, isto contribui para a interrupção da educação e pode trazer riscos adicionais às crianças e a profissionais de educação, se a instalação é utilizada para diversos propósitos. Existem implicações claras em termos de plano de contingência para a continuidade educacional, transformação/reabilitação do prédio, mitigação de riscos de proteção e manutenção da estabilidade da comunidade. É necessário considerar como a advocacy junto a autoridades, a colaboração com outros sectores e o planeamento de preparação podem mitigar impactos negativos na escolaridade e na proteção a crianças e profissionais de educação

Acesso e a importância da comunidade: A conexão entre a família/comunidade e a escola é de grande importância para assegurar um acesso seguro para todas as crianças. Rotas de acesso seguro permitem que as/os estudantes se desloquem em segurança de e para os espaços de aprendizagem. Rotas de acesso seguro aumentam a confiança de comunidades inteiras na proteção da criança e no seu bem-estar. Em conjunto com crianças e outros membros da comunidade, as equipas de educação e de proteção infantil estão bem posicionadas para mapear riscos potenciais, apoiar as iniciativas baseadas na comunidade e

continuar a avaliar o impacto no acesso a ambientes seguros de aprendizagem e programas de proteção infantil baseados em centros. Ver as secções Comunidade e Participação infantil para recursos adicionais.

Escolas que acolhem todas as crianças: A adequação das instalações para garantir a segurança é multifacetada e deve considerar as necessidades específicas de todas/os as/os estudantes e profissionais, incluindo género, deficiência e idade. Ver secção Inclusão e secção 5 de [Universal Design for Learning and its Role in Ensuring Access to Inclusive Education for All A Technical Paper by the International Disability Alliance](#) para recursos adicionais.

Integridade física, continuação da aprendizagem e resiliência: Podem encontrar-se diretrizes para acomodar necessidades específicas em diversos recursos do conjunto de ferramentas GADRRRES associado ao Enquadramento Abrangente de Segurança Escolar (CSSF, na sigla em inglês). Os objetivos da segurança escolar integral visam a adoção de uma abordagem informada pelos riscos para:

1. Proteger estudantes, educadoras/es e profissionais da educação de morte, lesões, violência e danos nas escolas e em outros espaços de aprendizagem.
2. Planear a continuidade de educação e proteção e limitar as interrupções à aprendizagem em caso de choques, estresse, perigos e ameaças de todos os tipos.
3. Promover o conhecimento e competências de estudantes e suas/seus responsáveis; contribuir para redução dos riscos, o desenvolvimento de resiliência e o desenvolvimento sustentável (UNISDR, GADRRRES, 2022).

Como tal, é um pacote essencial para preparar e oferecer resposta a cenários múltiplos. Garantir que os espaços e ambientes de aprendizagem são sensíveis a medidas de proteção necessárias para manter estudantes e profissionais da educação em segurança é um componente adicional, relevante para surtos de doenças infecciosas locais e globais. Ver [Regresso seguro à escola: um guia prático](#) e [Enquadramento para reabertura das escolas](#).

Mitigar o risco e responder aos abusos: Criar espaços e ambientes de aprendizagem seguros e protegidos vai além da infraestrutura. As políticas e as práticas devem mitigar o risco e prevenir o abuso, juntamente com a cultura da escola (desenvolvida essencialmente pela liderança escolar e por professoras/es), com supervisão e envolvimento das comunidades. Estes são aspetos fundamentais de um espaço e ambiente de aprendizagem holístico seguro. Os agentes de educação e proteção infantil podem apoiar a implementação e o fortalecimento de políticas nacionais (por exemplo, códigos disciplinares, sensibilização e cumprimento de sistemas de informação de proteção contra exploração sexual e abusos (PSEA, na sigla em inglês) obrigatórios, etc.), o desenvolvimento de diretrizes de proteção (por exemplo, espaços seguros para crianças e educadoras/es, código de conduta), bem como orientação e formação sólida e sistemas de monitorização para prestação de contas.

Políticas

Os riscos específicos e as vulnerabilidades únicas das crianças são percebidos e refletidos em planos de contingência, planos e respostas específicos para crises? Os planos incluem ameaças naturais, conflitos, crise climática e doenças infecciosas?

As políticas nacionais e os requisitos de infraestrutura incluem requisitos sensíveis a risco e princípios de design universal (de acesso para deficientes), e refletem as necessidades de todas/os as/os estudantes (nos espaços de aprendizagem, nos espaços recreativos, nas instalações ASH)?

O planeamento dos locais para novas escolas (por exemplo, substituir edifícios destruídos e construções novas para influxos de estudantes deslocadas/os e refugiadas/os) considera as vulnerabilidades das crianças, a vulnerabilidade a ataque e/ou de ameaças naturais?

Existe uma atribuição adequada de financiamento para manter a integridade física da infraestrutura existente, reabilitar edifícios quando necessário e construir novos edifícios para acolher todas/os as/os estudantes?

Quais são as políticas e práticas nacionais quanto à utilização de infraestruturas educativas e comunitárias durante crises?

Os dados recolhidos com regularidade em ambientes de aprendizagem e comunidades capta de modo explícito os riscos de proteção e a capacidade de estudantes vulneráveis continuarem a sua educação (Ver anexo sobre Populações em risco)?

GADRRRES A1 – Enquadramento e políticas legais. Existem enquadramentos e políticas legais de capacitação a nível nacional e/ou regional para lidar com elementos fundamentais da segurança escolar integral

GADRRRES A3 – Uma abordagem integral da segurança escolar é a base para integrar redução de riscos e resiliência nas estratégias, nas políticas e nos planos do sector educativo

GADRRRES B1 – Existem diretrizes e regulamentação em vigor da parte das autoridades competentes para uma construção escolar segura Isto inclui:

- seleção de um local seguro para a escola;
- design seguro; e
- construção segura.

GADRRRES B3 – Desenvolveu-se um plano sistemático para avaliação e priorização da modernização e substituição de escolas inseguras, o qual está a ser implementado

GADRRRES B6 – Realizou-se um planeamento para uso limitado das escolas como abrigos temporários ou centros coletivos, durante o ano letivo

GADRRRES C1 – As autoridades educativas têm planos nacionais e regionais para redução de riscos e gestão no sector educativo, com foco na segurança e na proteção, assim como na continuidade educativa e na proteção de investimentos no sector educativo

GADRRRES D1 – A autoridade nacional de gestão de desastres e a autoridade de educação adotaram, a nível nacional, mensagens-chave orientadas para a ação, consensuais e baseadas em evidências, como base para a educação formal e não formal

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
	<p>Os código de conduta (incluindo medidas disciplinares) são sensíveis às crianças e obrigatórios em todos os espaços de aprendizagem/ambientes e oportunidades?</p> <p>Existem mecanismos seguros, acessíveis, sensíveis às necessidades das crianças para denúncia de exploração e abuso sexual, especialmente em zonas de alto risco?</p>	<p>CMPS 23.2.9 – Percentagem de instalações educativas formais e não formais identificadas nos locais alvo que são usadas como abrigo temporário por membros da comunidade ou por população deslocada</p> <p>INEE 4.5 – Percentagem de espaços de aprendizagem específicos nos quais (i) existe um código de conduta, (ii) este código está a ser cumprido e (iii) as/os professoras/es e as comunidades são formados e informados sobre a sua aplicação</p>
Comunidade	<p>Existem oportunidades para fortalecer as ligações entre a identificação de riscos e a resposta aos mesmos entre o nível comunitário e o nível escolar?</p> <p>As/Os membros da comunidade têm formação para avaliar e responder a questões de proteção específicas? Como a comunidade está envolvida na identificação e na resposta a riscos de proteção? Que papéis e responsabilidades têm?</p>	<p>INEE 1 – As/Os membros da comunidade participam ativamente, de forma transparente e sem discriminação na análise, planeamento, criação, implementação, monitorização e avaliação das respostas educativas</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Ambientes de aprendizagem	<p>Professoras/es, profissionais da educação e membros da comunidade têm formação em avaliação e resposta a questões específicas de proteção, entre outros riscos? Existem códigos de conduta adequados em vigor, e estes são seguidos?</p> <p>As abordagens de Proteção Contra a Exploração e Abuso Sexual (PSEA, na sigla em inglês), equidade de género e inclusão são aplicadas de forma consistente na sala de aula? Como os sistemas fazem a ligação com os parâmetros de Proteção Contra a Exploração e Abuso Sexual da IASC, <u>a assistência às vítimas</u> e os sistemas de responsabilização nos sistemas comunitários e nacionais?</p> <p>Ambos os sectores estão envolvidos de forma ativa no apoio à <u>reabertura das escolas</u> e ao regresso (seguro) de todas/os as/os estudantes?</p> <p>A liderança escolar apoia e garante formas disciplinares positivas e de proteção para as/os estudantes e as/os profissionais da escola?</p>	<p>INEE 2.6 – Percentagem de espaços de aprendizagem específicos que cumprem os padrões de acesso, qualidade e segurança para a EeE ao nível das infraestruturas</p> <p>CPMS 23.2.1 – Percentagem de centros de aprendizagem, formais ou não formais, pesquisados no local-alvo que cumpre 100% dos critérios de segurança estabelecidos e das normas universais de design</p> <p>CMPS 23.2.6 – Percentagem de estabelecimentos educativos com mecanismos de feedback e informação confidenciais, seguros e amigáveis às crianças</p> <p>OCHA E-1-06 – Percentagem de estabelecimentos educativos destruídos ou ocupados que foram reabilitados e reabertos na área afetada</p> <p>GADRRRES C2 – As escolas efetuam revisões anuais das medidas de redução do risco de desastre (por exemplo, como parte da gestão escolar e/ou melhoria da escola)</p>
Família	<p>As famílias contribuíram para a avaliação de riscos e para o desenvolvimento dos planos de segurança e resiliência da escola (incluindo questões de acesso)?</p> <p>Que oportunidades adicionais existem de estabelecer ligações para apoiar a educação de pais e cuidadoras/es e a proteção da criança em casa, na comunidade e nos ambientes de aprendizagem?</p>	<p>ECCN – Número e percentagem de pais que veem a escola como um local seguro para as suas crianças</p> <p>ECCN – Número e percentagem de pais que menciona mecanismos inclusivos de cooperação entre familiares e a escola</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Criança	<p>As crianças sentem-se seguras quando vão à escola? Como elas são apoiadas na identificação de riscos e no trabalho com as partes interessadas para mitigar ou lidar com preocupações?</p> <p>As crianças conhecem os seus direitos? As crianças sabem como responder (denunciar) se os seus direitos forem violados, por exemplo, se sofrerem abuso ou exploração?</p>	<p>GADRRRES D2 – A autoridade de educação tem infundido no currículo normal a redução de risco com consciência climática e a educação para a resiliência</p> <p>GADRRRES D3 – As escolas transmitem a redução de riscos e a educação para a resiliência através de educação não formal, com a participação na gestão de catástrofes da escola, e através de atividades pós-letivas, reuniões e atividades extracurriculares</p> <p>CPMS 23.2.7 – Percentagem de crianças que relata preocupações a uma/um profissional da educação ou através do mecanismo de feedback e comunicação do estabelecimento educativo que relata satisfação com a resposta</p> <p>ECCN – Número e percentagem de estudantes que se sente seguras/os a caminho da escola</p> <p>ECCN – Número e percentagem de estudantes que relata ser alvo de <i>bullying</i></p>

CONSIDERAÇÕES ESPECÍFICAS DE CRISE

A natureza específica de uma crise vai necessariamente ditar a resposta. As três crises e contextos apresentados a seguir proporcionam exemplos de circunstâncias que exigem que os sectores continuem a explorar a relação entre circunstâncias, sistemas e experiências vividas das crianças e das suas comunidades, à medida que tentamos fortalecer sistemas e apoiar soluções sustentáveis.

CRISE CLIMÁTICA

O ambiente em que as crianças vivem tem enorme influência em sua saúde, seu bem-estar e sua proteção. Catástrofes, a crise climática (com as mudanças climáticas), o ruído e a poluição atmosférica podem tornar as crianças e famílias mais vulneráveis. Podem conduzir a (ou piorar) deslocações e migrações, desigualdades de género, insegurança de meios de subsistência, riscos de saúde, além de exacerbar os riscos de proteção da criança. Tudo isto tem impacto imediato e trágico na capacidade das crianças acessarem oportunidades de aprendizagem consistentes, de qualidade e que garantam sua proteção. A ação humanitária também pode conduzir a resultados negativos involuntários no ambiente. Os dois sectores podem identificar e mitigar alguns destes resultados negativos ao aplicar uma lente sensível ao conflito, informada sobre os riscos a todas as fases do ciclo de programa. Isto inclui transporte, processos de aquisição, escolha do local e seleção de recursos (especialmente quando alguns centros e espaços de aprendizagem estão a ser construídos). Programas integrados também podem se focar em:

- Aumentar a consciencialização das crianças, das famílias e de comunidades acerca de preocupações relacionais à proteção e questões ambientais.
- Apoiar a advocacy dirigida por crianças ou focada nas crianças quanto à crise climática e proteção ambiental, e apoiar a participação das crianças na preparação para desastres e resposta.
- Oferecer programas de apoio e intervenções psicossociais que podem aumentar a resiliência das crianças perante crises ambientais atuais e potenciais.
- Garantir que as crianças, as famílias e as comunidades sabem como prevenir violações e onde obter ajuda em caso de desastres.
- Defender opções alternativas para abrigos comunitários durante catástrofes, ou apoiar o desenvolvimento de políticas para ocupação, uso e manutenção com limite de tempo.

SURTOS DE DOENÇAS INFECCIOSAS (SDI)

Epidemias localizadas, como a cólera ou o ébola, e pandemias globais, como a COVID-19, aumentam os riscos para as crianças. Existem riscos quanto ao desenvolvimento saudável e bem-estar de uma criança, mas também quanto à capacidade da criança acessar serviços essenciais que fornecem suporte imediato e a longo prazo. Mais especificamente, as crianças podem ser vulneráveis a infecções e doenças, os surtos podem enfraquecer os seus ambientes protetores (como, por exemplo, a perda de um progenitor ou uma escola fechada), e as medidas usadas para controlar a propagação da doença podem aumentar o risco para as crianças. O planeamento e a implementação de programas deve considerar os riscos diretos e indiretos para as crianças. O fechamento e a reabertura das escolas têm impacto nas crianças e nos jovens apoiados por ambos os sectores.

Os fatores de risco e resultados adversos de proteção são amplificados. Da mesma forma, os surtos de doenças infecciosas (SDI) ampliam resultados de aprendizagem adversos, ao mesmo tempo que aumentam e amplificam as desigualdades educativas (The Alliance, 2022c). Programas integrados devem:

- Fortalecer a preparação para SDI, com foco nas crianças em ambos os sectores. Continuar a analisar o impacto dos surtos no bem-estar e no desenvolvimento saudável das crianças, cocriar intervenções que procuram abordar e atenuar consequências negativas, e integrar conteúdo e processos que diminuam riscos futuros e desenvolvem resiliência a nível individual e comunitário.
- Perceber as implicações de intervenções de alta, baixa e zero tecnologia para as crianças de comunidades e circunstâncias mais vulneráveis. As modalidades para aprendizagem e ensino contínuo devem acomodar necessidades educativas e riscos de proteção.
- Ajustar a formação e fornecer suporte contínuo a professoras/es, pais e outras/os cuidadoras/es para melhor apoiar as crianças durante fechamentos e interrupções escolares. Assegurar que as/os cuidadoras/es estão preparadas/os e são apoiadas/os durante a crise.

URBANO/RURAL

Mais de metade das pessoas refugiadas, em todo o mundo, reside em áreas urbanas, o que coloca pressão na entrega de serviços públicos e, frequentemente, nas relações entre comunidades deslocadas e de acolhimento. Isto agrava as vulnerabilidades existentes das pessoas marginalizadas e, em alguns casos, pode alimentar discórdia civil e queixas populistas. O impacto nos riscos e fatores de proteção pode ser complexo e estender-se a deslocação, regresso ou reinstalação. É fundamental que a comunidade internacional atualize o seu modo de trabalho para se adequar aos ambientes específicos nos quais crianças e jovens deslocadas/os vivem e participam em oportunidades de aprendizagem, e também que tente preparar as crianças e jovens para desafios e oportunidades a longo prazo. Programas integrados podem:

- Elevar práticas promissoras de abordar múltiplos riscos de proteção para as crianças e jovens deslocadas/os.
- Fornecer orientação específica e contextualização para cenários URBANOS e RURAIS.
- Apoiar processos participativos, centrados nas crianças, para acomodar as aspirações de crianças e jovens deslocadas/os.
- Apoiar a formação específica e o apoio técnico e operacional contínuo exigido em determinadas circunstâncias, assim como o bem-estar e a certificação de professoras/es deslocadas/os e outras/os cuidadoras/es.
- Apoiar esforços mais amplos para aumentar a consciencialização de questões de proteção nas comunidades afetadas por crises e deslocações. Mapear de forma intencional e detalhada os riscos potenciais e respostas relevantes como parte da prevenção e da preparação.

Considerar os seguintes pontos [Inovações para melhorias do acesso e a qualidade da educação para refugiadas/os urbanas/os](#) (Innovations for improving access to and quality of education for urban refugees) (Brookings, 2019), [Populações rurais \(Rural Populations\)](#) (UNESCO, 2010), e [Política da ACNUR sobre proteção de pessoas refugiadas e soluções em áreas urbanas](#) (UNHCR policy on refugee protection and solutions in urban areas).

Recursos

NOME DA FERRAMENTA	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMAS
Enquadramento Abrangente de Segurança na Escola (Comprehensive School Safety Framework)		GADRRRES	2022	inglês
Nota de Orientação: Programação educacional baseada em riscos para resiliência (Guidance Note: Risk-informed Education Programming for Resilience)	Capítulos 2 e 3	UNICEF	2019	árabe , inglês , francês , espanhol
Documento de design universal para a aprendizagem técnica (Universal Design for Learning Technical Paper)	Secções 4 e 5: Design universal para a aprendizagem	International Disability Alliance	2021	inglês
Retorno seguro à escola: Um guia prático		GEC, CP AoR	2020	árabe , inglês , francês , português
Manual sobre código de conduta escolar para formação de professoras/es (School Code of Conduct Teacher Training Manual)	Módulos 1-4	Save the Children	2017	inglês
Nota Técnica sobre a implementação do protocolo das Nações Unidas sobre a prestação de assistência a vítimas de exploração e abuso sexual	Secção 2: Panorâmica da assistência a vítimas Secção 3: Considerações especiais para crianças vitimadas por EAS Secção 5: Coordenação e integração eficazes da assistência a vítimas de EAS nos quadros nacionais	PSEA, UNICEF, ONU	2021	árabe , inglês , francês , português , espanhol

NOME DA FERRAMENTA	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMAS
Suplemento da estrutura para reabertura de escolas – Da reabertura à recuperação – Recursos-chave (Framework for Reopening Schools Supplement-From Reopening to Recovery-Key Resources)		UNICEF, UNESCO, ACNUR, BM, WFP	2021	inglês
Como apoiar sobreviventes de violência baseada no género quando um agente VBG não está disponível na sua área (How to support survivors of gender-based violence when a GBV actor is not available in your area)	Recursos 2 e 3	GBV Guidelines	2018	Mais de 20 idiomas
Nota de Orientação: Proteção de crianças durante surtos de doenças infecciosas (Protection of Children during Infectious Disease Outbreaks)		A Aliança	2018	inglês, árabe, francês, espanhol
Guia para prevenir e abordar o estigma social associado à COVID-19 (A guide to preventing and addressing social stigma associated with COVID-19)		FICV, UNICEF, OMS	2020	inglês
Requisitos mínimos para gestão de assentamentos	Secção sobre Configurações urbanas, Secção 3, Ambiente do Sítio, Esp. Requisito 3.2	CCCM Cluster	2021	inglês

Exemplo: Retomada da aprendizagem em espaços amigáveis às crianças, Save the Children

Retomada da aprendizagem em espaços amigáveis às crianças integra duas das principais iniciativas de resposta humanitária da Save the Children: a retomada da aprendizagem (RA) e espaços amigáveis às crianças (EAC) para apoiar o bem-estar de crianças e jovens em emergências agudas e crises prolongadas. A abordagem integrada adapta as atividades recreativas educativas do programa RA que apoiam as crianças a desenvolver e manter as habilidades básicas de alfabetização, numeracia e aprendizagem socioemocional, para uso nos EAC. As atividades da RA apoiam a continuidade e o bem-estar da educação para crianças e jovens, enquanto os EAC permitem o acesso ao apoio psicossocial adicional e encaminhamento para serviços especializados.

Espaços amigáveis às crianças

- Importante proteção da criança nas intervenções de emergência
- Oferece um ambiente de proteção e apoio psicossocial
- Oferece atividades para as crianças brincarem, socializarem, aprenderem e se expressarem
- Lugares essenciais para programas e referências transversais para apoio mais intensivo à proteção da criança, como, por exemplo, gestão de casos

O RA integrado nos EAC

cria impacto para crianças e jovens

- Acesso a um ambiente de proteção
- Acesso a atividades de aprendizagem seguras e de qualidade
- Sentido de normalidade e rotina
- Oportunidades para se desenvolver, brincar e fortalecer a resiliência
- Sofrimento psicossocial reduzido
- Bem-estar melhorado

Retorno à aprendizagem

- Programa de educação de curto prazo para crianças e jovens em emergências agudas ou crises prolongadas
- Atividades recreativas que apoiam a alfabetização básica, a numeracia e as competências socioemocionais
- Adaptado a diferentes níveis de desenvolvimento: emergente (4-6 anos); fundamental (7-11 anos); e intermediário/avançado (12 a 15 anos)

4.2 Proteger a educação de ataques, uso militar e outros usos de força

Proteger a educação de ataque é um ponto crucial de interseção para as áreas de educação e proteção infantil. Ambos os sectores impulsionam a defesa, a análise e a implementação de intervenções para prevenir e reduzir os ataques à educação. Combinar e focar esforços pode aumentar a proteção e o bem-estar de crianças, profissionais de educação, das suas comunidades e da infraestrutura educativa. Em todos os casos, abordar a educação por meio de uma lente sensível a conflitos ajuda a prevenir, reduzir e responder à proteção de crianças, à educação e força de trabalho de serviço social e à infraestrutura educacional física.

Uma primeira intervenção é apoiar os Estados para melhorarem a conformidade com as disposições relacionadas com a educação no Direito Humanitário Internacional (DHI), bem como endossar e implementar a declaração de escolas seguras. Este é um compromisso político de proteger a educação contra ataques de militares e grupos armados não estatais, usando as Diretrizes para proteger escolas e universidades do uso militar durante conflitos armados e de as incorporar em operações militares, doutrina e formação (Guidelines for Protecting Schools and Universities from Military Use during Armed Conflict and incorporating them into military operations, doctrine and training). Restringir as escolas de serem usadas para fins militares ou para fins de recrutamento também reduz o risco das escolas estarem associadas à força oposta e, portanto, direcionadas ao ataque, bem como o risco de exposição à violência, incluindo violência sexual, por indivíduos armados.

É necessário que ambos os sectores entendam e abordem claramente a questão do recrutamento em forças armadas ou grupos armados dentro e para os ambientes de aprendizagem. Em alguns contextos, fornecer acesso a oportunidades de educação acessíveis e de qualidade pode servir como fator de proteção para impedir o recrutamento e o uso de crianças por forças ou grupos armados, além de contribuir para a reintegração efetiva de crianças anteriormente associadas a forças armadas e grupos armados nas suas famílias e comunidades. Noutros contextos, as escolas podem ser usadas como bases de recrutamento por professoras/es, colegas ou por forças armadas. Os currículos e os materiais de ensino e aprendizagem desempenham um papel igualmente importante no aumento ou na redução de conflitos civis e extremismo. Veja Educação sensível ao conflito e construção de paz.

Ao nível da comunidade, as abordagens integradas podem suscitar e apoiar melhor compromissos abrangentes das comunidades para denunciar riscos e ameaças, além de criar planos para prevenir e reduzir ataques dentro de parâmetros realistas. Os planos podem incluir apoiar o trânsito seguro até a escola e no retorno a casa para todas as crianças, apoiar ambientes de aprendizagem seguros e que garantam a proteção e participar de Mecanismos de monitorização e informação (Monitoring and

[Reporting Mechanisms, MMR](#)) da ONU. As equipas integradas desempenham um papel significativo para garantir o mapeamento abrangente de riscos e ameaças, além de estabelecerem linhas claras de comunicação e colaboração no caso de um ataque. Os processos colaborativos, idealmente com comunidades mais amplas e lideranças do sector de educação, devem apoiar planos de avaliação de riscos contínuos com orientação clara sobre ações a serem tomadas se os limiares de risco aceitável para estudantes e profissionais forem violados. Os planos podem incluir medidas de educação alternativa que garantem que as/os estudantes possam continuar a sua educação temporariamente em segurança. Veja a Aprendizagem a distância para exemplos de recursos.

Dependendo do contexto e das preocupações de segurança, as comunidades ou comités de educação comunitária podem assumir a responsabilidade pela proteção das escolas. Por exemplo, podem fornecer acompanhantes ou identificar líderes comunitárias/os ou religiosas/os de confiança para ensinar e apoiar as escolas. Em conflitos civis, membros da comunidade podem ajudar a promover códigos de conduta que tornam as escolas e os lugares de aprendizagem santuários seguros ou “zonas de paz” (por exemplo, Escolas e as zonas de paz da [Save the Children](#)).

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Políticas	<p>As políticas e práticas são informadas pelas Convenções de Genebra de 1949 (e seus protocolos adicionais) e pelo Estatuto do Tribunal Penal Internacional de Roma, que proíbem ataques contra civis (incluindo estudantes e professoras/es, partindo do princípio que não participam diretamente de hostilidades) e objetos civis (incluindo edifícios educativos, desde que não sejam transformados em objetivos militares) em tempo de conflito armado? Como os sectores podem colaborar para aumentar a conformidade com as disposições relacionadas com a educação no DIH e apoiar a validação e implementação da Declaração de Escolas Seguras? Por exemplo, a conscientização da localização das escolas e os riscos de localizar objetivos militares perto delas pode ser promovida a autoridades com base nos princípios de precauções do DIH?</p> <p>Que esforços de fortalecimento da capacidade colaborativa são necessários para sistemas judiciais governamentais e militares, forças armadas e grupos armados nos princípios básicos do DIH e sua aplicação à proteção de estudantes, profissionais de educação e instalações de educação?</p>	<p>GADRRRES B6 – Realizou-se um planeamento para uso limitado das escolas como abrigos temporários ou centros coletivos, durante o ano letivo</p> <p>CAAFAG – Número de meninos e meninas fora da escola que têm acesso à educação formal e informal desde o início das atividades do projeto (prevenção)</p> <p>INEE 2.5 – Percentagem de crianças, professoras/es e outros técnicos de educação que relatam que se sentem seguras/os na escola e no caminho para/da escola</p> <p>ECCN – Número de (novos) documentos de Política e Planeamento do Sector Educativo, fundamentados explicitamente pela Educação Rápida e Avaliação de Riscos (Rapid Education Risks Assessment, RERA) ou análise formal de conflito semelhante</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
	Se necessário, como os sectores influenciam a revisão curricular ou a criação de materiais suplementares para incluir mensagens de segurança, SMAPS, direitos humanos, resolução de conflitos, construção da paz e direito humanitário internacional?	ECCN – Número e percentagem de unidades em qualquer disciplina curricular contendo conteúdos de construção de paz/coesão social
Comunidade	As políticas apoiam a reintrodução de crianças associadas a forças armadas e grupos armados (CAAFAG, na sigla em inglês) nas escolas ou no fornecimento de alternativas relevantes e de proteção (incluindo o apoio AP e ASE) à educação formal?	ECCN – Número e percentagem de escolas com comités de pais ativos ECCN – Número de participantes em eventos apoiados pelo projeto, que promovem redução/prevenção de conflitos
Ambiente de aprendizagem	<p>Como os sectores apoiam/criam padrões para a proteção física de estudantes, profissionais de educação e dos espaços de aprendizagem?</p> <p>Quais intervenções/modalidades criativas podem ser usadas para mitigar os riscos de proteção e garantir a continuidade da aprendizagem (por exemplo, residência local para professoras/es)?</p> <p>Que apoio é necessário para impedir que a dinâmica de conflitos entre em ambientes de aprendizagem e escolas que estão a ser usadas como ponto de entrada para fins de recrutamento?</p>	<p>INEE 2.5 – Percentagem de crianças, professoras/es e outros técnicos de educação que relatam que se sentem seguras/os na escola e no caminho para/da escola</p> <p>CPMS 23.2.10 – Percentagem de trabalhadoras/es do ramo da educação formadas/os no Mecanismo de Monitorização e Informação (MRM, na sigla em inglês) que demonstram saber como denunciar ataques a instalações educacionais ou uso de instalações por grupos militares ou armados</p> <p>CAAFAG – Número de encaminhamentos seguros e sensíveis ao género de meninos e meninas para serviços de proteção da criança feitos por trabalhadoras/es dos sectores de saúde e educação</p> <p>OCHA E-1-15 – Número de incidentes em que as instalações de educação formal e informal, estudantes, professoras/es e outras/os profissionais de educação foram atacadas/os</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Família	Existem sistemas em vigor que permitem que as pessoas manifestem preocupações ou relatem incidentes às autoridades? As linhas alternativas de comunicação são necessárias para garantir a proteção de crianças e cuidadoras/es?	CPMS 11.2.2 – Percentagem de crianças separadas de forças armadas ou de grupos armados que foi reintegrada a um ambiente familiar
Criança	As crianças são informadas sobre riscos e ações a serem tomadas em caso de ataque (de forma apropriada para a idade)? As crianças são capazes de identificar práticas e comportamentos inseguros? Elas estão familiarizadas e têm confiança em sistemas de informação nos ambientes de aprendizagem e comunidades?	CPMS 11.2.1 – Percentagem de crianças que permanece desligada de forças armadas ou grupos armados 12 meses após a conclusão de programas direcionados CAAFAG – Percentagem de meninos e meninas que demonstra conhecimento de fatores de risco relacionados com o recrutamento e uso por forças/grupos e comportamentos armados para protegê-las/os CAAFAG – Percentagem de meninos e meninas que demonstra conhecimento de mecanismos de informação relacionados com violações graves e como ter acesso CAAFAG – Percentagem de meninos e meninas envolvidas/os em atividades educativas que tenham participado de pelo menos 70% das aulas (reintegração)

Recursos

TÍTULO	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMA(S)
Declaração de escolas seguras: Enquadramento para a ação (Safe Schools Declaration: A Framework for Action)		GCPEA	2017	<u>árabe, inglês, francês, somali, espanhol, ucraniano</u>

TÍTULO	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMA(S)
Kit de ferramentas para desenvolvimento do Programa CAAFAG: Guia de formação e diretrizes (CAAFAG Programme Development Toolkit: Training Guide and Guidelines)	Secção sobre Educação (p. 96)	A Aliança	2022	árabe , inglês , francês , espanhol
Nota técnica sobre meninas associadas a forças armadas e grupos armados (Technical Note Girls Associated with Armed Forces and Armed Groups)	Secção sobre Educação (p. 33)	A Aliança	2020	árabe , inglês , francês , espanhol
Avaliar as intervenções de promoção da segurança baseadas nas escolas para proteger de ameaças de conflito e violência: um mapeamento de quadros e ferramentas de medição		INEE	2021	árabe , inglês , francês , português , espanhol
Guia para o planeamento da educação em situações de emergência e reconstrução (Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction)	Capítulo 25	UNESCO-IIEP	2010	chinês , inglês , espanhol
Jovens e o DIH: Explorando ao Direito Humanitário (Young People and IHL: Exploring Humanitarian Law)		CICV	2017	19 idiomas
Direito Humanitário Internacional e os desafios dos conflitos contemporâneos: Relatório (International Humanitarian Law and the Challenges of Contemporary Conflicts: Report)	Secção sobre Acesso à educação	CICV	2019	árabe , inglês , francês , espanhol , russo , chinês

4.3 Saúde mental e apoio psicossocial (SMAPS) e aprendizagem socioemocional (ASE)

A exposição a eventos traumáticos, adversidades, violência e estresse tóxico, típicos das crises humanitárias, criam e agravam a angústia psicológica e o sofrimento imediatos e a longo prazo para as crianças e suas/seus cuidadoras/es. A idade e o desenvolvimento são fatores significativos na necessidade de mais serviços de SMAPS direcionados para criança, especialmente durante as crises. Os programas devem refletir as idades e os estágios do desenvolvimento, principalmente ao abordar as/os mais jovens (mais dependentes de cuidadoras/es) e as pessoas mais velhas (construindo competências que as levam à idade adulta). Programas conjuntos e integrados apresentam uma oportunidade de promover o bem-estar de jovens através da implementação de apoios e serviços estruturados, informados e orientados a objetivos, adaptados às necessidades exclusivas das crianças da comunidade, aos espaços de aprendizagem locais e a seus famílias.

Evidências emergentes sugerem uma forte ligação entre o bem-estar infantil e os resultados da aprendizagem. As abordagens multiníveis permitem que as crianças construam as próprias competências socioemocionais e relacionamentos saudáveis enquanto fortalecem as famílias, as escolas e as comunidades para melhor atender às suas necessidades. A pirâmide de SMAPS a seguir (adaptada dos CPMS) concentra as equipas de proteção e educação infantil nos tipos de intervenções necessárias em cada nível e indica como os dois sectores estão melhor colocados para apoiar as necessidades da maioria das crianças por meio de intervenções de nível e escolar e desenvolvimento de políticas. Intervenções integradoras que perpassam os níveis podem aumentar o impacto, assegurando a coerência da aproximação das crianças, professoras/es e cuidadoras/es. Para finalizar, é essencial conectar, em todos os níveis, o objetivo de construir competências e bem-estar, além de também garantir preparação e capacidade para guiar as crianças e as famílias através de serviços especializados.

Figura 4: Serviços de SMAPS escolares na Pirâmide de Serviços



Fonte: Alliance for Child Protection in Humanitarian Action, 2019.

Professoras/es e suas/seus homólogos/os dos serviços sociais, são essenciais para o sucesso de qualquer programa integrado de SMAPS. Do mesmo modo, o próprio bem-estar é fundamental na sua capacidade de apoiar as crianças. Deve ser dada prioridade ao desenvolvimento profissional e a um apoio substancial e sustentado. Ver secção Apoio à força de trabalho dos serviços sociais e de educação para mais orientação.

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Políticas	<p>Há um grupo de trabalho entre sectores relacionados a SMAPS a mapear todos os serviços disponíveis? Ambos os sectores participam? Como os dois sectores se envolvem em linhas relevantes de comunicação, promoção e prestação de contas?</p> <p>As competências nacionais de SMAPS (incluindo ASE) estão bem desenvolvidas e informadas por uma forte participação comunitária de diversos grupos?</p> <p>Existem políticas de apoio nos ministérios relevantes, incluindo a integração de SMAPS em esquemas nacionais de desenvolvimento profissional?</p> <p>Que evidências precisam ser recolhidas para determinar práticas promissoras para as crianças e seus prestadores de cuidados em todos os níveis da pirâmide SMAPS? Como podem ambos os sectores utilizar as evidências para informar práticas e políticas?</p>	
Comunidade	<p>Os serviços estão a ser mapeados e membros da comunidade, incluindo professoras/es e outras/os líderes comunitárias/os, são orientadas/os para eles?</p> <p>Existem barreiras contínuas ao acesso a serviços não especializados e especializados que as equipas possam abordar em conjunto?</p> <p>Que planos, processos e capacidades existem para mobilizar professoras/es e outras/os profissionais para apoiar as atividades de AP nas comunidades durante as perturbações na educação?</p> <p>Que planos existem para assegurar que os programas de AP nos programas de proteção infantil criem uma ponte para intervenções escolares?</p>	<p>Aliança – Número de serviços de apoio disponíveis na comunidade que apoia explicitamente programas de SMAPS</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Ambiente de aprendizagem	<p>As necessidades de SMAPS de professoras/es e outras/os profissionais da educação estão incorporadas em planos de desenvolvimento profissional integrados?</p> <p>Existem sistemas de apoio escolar para que as/os professoras/es continuem a receber apoio para seu desenvolvimento profissional (por exemplo, os círculos de aprendizagem de professoras/es fornecem apoio entre pares e oportunidades para discutir os desafios)?</p> <p>As/Os professoras/es têm acesso a apoio psicossocial básico? Esta é “uma resposta básica, humana e de apoio ao sofrimento e um ponto de entrada para mais apoio e encaminhamento” (MHPSS MSP, 2021).</p> <p>As intervenções de SMAPS são facilmente incorporadas nas rotinas diárias? Por exemplo, a ASE está integrada nas lições diárias e reforçada através das rotinas da sala de aula?</p> <p>Como ambos os sectores contribuem para a continuação do apoio e avaliação dos programas SMAPS escolares?</p> <p>Que evidências podem ser recolhidas através de programas integrados para compreender a causa ou a correlação entre a oferta de programas de AP/ASE de qualidade e a melhoria dos resultados de aprendizagem?</p>	<p>INEE 2.3 – Percentagem de espaços de aprendizagem específicos com atividades de apoio psicossocial (AP) para crianças que preencham pelo menos três destes quatro atributos: a) estruturados, b) orientados para objetivos, c) informados por evidências, d) orientados e adaptados a diferentes subgrupos de crianças vulneráveis</p> <p>CPMS 10.2.2 – Percentagem de crianças identificadas como necessitando de serviços especializados de saúde mental em relação à percentagem de crianças que sentem</p> <p>Aliança – Percentagem de crianças que se sentem motivadas ou otimistas sobre a escola ou oportunidades futuras e serviços apropriados</p> <p>CPMS 2.2.6 – Número e percentagem de pessoal que participa em uma ou mais atividades como agentes que promovem o bem-estar do pessoal em cada trimestre</p>
Família	<p>Prestadoras/es de cuidados de saúde recebem SMAPS para responder às próprias necessidades?</p> <p>Às/Aos prestadoras/es de cuidados são fornecidos cuidados de SMAPS para apoiar as necessidades das crianças?</p> <p>Como as intervenções de SMAPS voltadas às famílias estão ligadas às intervenções de SMAPS desenvolvidas na escola?</p>	

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Criança	<p>Como as crianças percebem e apresentam a sua sensação de bem-estar?</p> <p>Foram criados grupos de apoio entre pares e todas as crianças sentem-se confortáveis e capazes de participar ativamente?</p>	<p>Aliança – Percentagem de crianças e suas/seus cuidadoras/es que apresenta melhorias na sua saúde mental e bem-estar psicossocial após a conclusão do programa</p> <p>Aliança – Percentagem de crianças que relata ter um/a cuidador/a presente em quem pode confiar</p> <p>CPMS 10.2.1 – Percentagem de crianças que relata um sentimento de empoderamento e independência</p> <p>Aliança – Percentagem de crianças que se sentem motivadas ou otimistas sobre a escola ou oportunidades futuras</p> <p>Aliança – Percentagem de crianças que apresenta um sentimento de pertença à sua comunidade</p> <p>Aliança – Percentagem de crianças que dizem que suas/seus pares são gentis e solidárias/os</p>

Recursos

TÍTULO	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMA(S)
Pack mínimo de serviços de SMAPS (MHPSS Minimum Service Package)		OMS, UNICEF	2022	inglês , espanhol , ucraniano
SMAPS e Kit de ferramentas para EeE (MHPSS and EIE Toolkit)		SMAPS e Práticas da comunidade de EeE	2021	inglês , com recursos em múltiplos idiomas

TÍTULO	SEÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMA(S)
Módulo de treinamento da INEE sobre AP-ASE		INEE	2020	árabe , inglês , francês , português , espanhol
Caixa de Ferramentas sobre AP e ASE (PSS – SEL Toolbox)		INEE e Harvard EASEL Lab	2022	inglês
Enquadramento multisectorial operacional global (Global Multisectorial Operational Framework)		UNICEF	2021	inglês
Kit de ferramentas para tratamento seguro e espaços de aprendizagem (Safe Healing and Learning Spaces (SHLS) Toolkit)	Seções sobre o estabelecimento de SHSL, Apoio à Aprendizagem socioemocional (incluindo atividades e jogos), e Competências parentais	Comité Internacional de Resgate	2016	árabe , inglês , francês , grego
Enfrentando mudanças: Aprendizagem socioemocional através de brincadeiras (Coping with Changes: Social-Emotional Learning Through Play)	As bases da aprendizagem através da brincadeira; Importância de SMAPS/ASE em situações de crise; Bem-estar dos adultos; Conhecimento e atividades de ASE sensíveis à idade, Enfrentar mudanças e transições	Fundação LEGO	2022	inglês , ucraniano
Recurso oportunidades de brincar para o bem-estar e a educação (Play Opportunities for Wellness and Education Resources (P.O.W.E.R.))	Orientação para Facilitadoras/es (apoio psicossocial) assinalado com*	Right to Play	2022	árabe , inglês , francês

4.4 Violência baseada no género relacionada com a escola (VBGE)

A violência baseada no género relacionada com a escola (VBGE) afeta milhões de crianças, famílias e comunidades. É definida como atos ou ameaças de violência física, emocional e sexual que ocorrem dentro e no entorno das escolas. É perpetrada como resultado de normas de género e dinâmicas de poder desiguais. Inclui assédio moral, castigos corporais, assédio verbal ou sexual, toque não consensual, coerção sexual, troca de sexo por notas, agressão e violação. Estudantes e professoras/es, tanto do género masculino quanto feminino, podem ser vítimas e perpetradoras/es. Prevenir e responder à VBGE requer uma abordagem holística, que englobe os gatilhos e as causas que estão na raiz da violência, tanto a nível escolar quanto da comunidade.

As causas e os fatores de reforço da VBGE são semelhantes a outras formas de violência baseada em sexo e género (VBSG). Baseiam-se em normas e expectativas sociais de género nocivas, fatores estruturais e contextuais mais amplos, e enquadramentos institucionais, leis e políticas discriminatórios ou inexistentes sobre a violência nas escolas e em seu entorno. Mulheres, meninas e pessoas de orientações sexuais, identidade de género e expressão sexual diversas, e particularmente as que vivem com deficiências, correm um risco mais elevado de sofrer VBGE. Os riscos específicos e as necessidades de estudantes, das/os profissionais de educação e das/os membros da comunidade destes grupos vulneráveis devem ser explicitamente abordados em todos os aspetos da MEAL, dos programas e da *advocacy*. É essencial um ambiente protetor que atenua e previna a VBGE, incluindo ensino, instalações e políticas sensíveis ao género. Do mesmo modo, é essencial que existam políticas de proteção, sistemas e reforço da capacidade das/os profissionais de educação e apoio a trabalhadores de serviços sociais para prevenir e responder a incidentes e padrões. Como ambos os sectores apoiam coletivamente a mudança social no que diz respeito a VBGE e VBSG, é importante que os padrões de violência e poder sejam compreendidos e abordados através de planos de resposta progressivos. Deve ser priorizada a recolha de dados sobre a prevalência e os fatores locais de VBGE, desagregados por género e idade, no mínimo. O ATS tem um papel especial na criação de ligações entre os ambientes de aprendizagem e as comunidades.

O documento [Whole School Approach to Prevent School-Related Gender-Based Violence: Minimum Standards and Monitoring Framework](#), da UNGEI, inclui o desenvolvimento e reforço de políticas e procedimentos na escola, a formação e a capacitação de profissionais de educação e liderança escolar, bem como a construção de parcerias escola-família-comunidade para criar ambientes de aprendizagem seguros e sensíveis ao género. Estes elementos abordam os motores da VBGE de forma sobreposta e holística, incluindo a normalização da violência contra crianças através de normas sociais que justificam a violência, a desigualdade e a discriminação (UNGEI, 2019). A monitorização do progresso de uma abordagem escolar integral requer um enquadramento atento e abrangente, que possa captar a mudança em múltiplos níveis (UNESCO, UNGEI 2016).

Parcerias que garantam a proteção em ambientes de aprendizagem, comunidades e famílias dependem de sistemas robustos e serviços especializados, fornecidos através de programas conjuntos, colaborativos e integrados para prevenir VBGE e VBSB. Existem oportunidades para apoiar intervenções integradas:

- Identificação de riscos na comunidade, na escola e na família, e assegurar mecanismos de encaminhamento que cheguem a cada cenário
- Mudança de normas culturais e sociais nocivas através de intervenções de educação explícitas e que seja difundidas
- Criação de uma “rede” coesa e sinérgica de intervenções entre escolas e comunidades, apoiada por políticas de apoio e resposta
- Apoio a sistemas centrados na criança e reforço da capacidade para concentrar todas as partes interessadas nas necessidades específicas, vulnerabilidades e sensibilidade das crianças. Reforço do interesse primordial da criança em todos os casos

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Políticas	<p>Existem políticas coesas e abrangentes para prevenir e responder à VBGE, incluindo políticas disciplinares para perseguidoras/es, entre os ministérios da Educação, Assuntos Sociais e Justiça?</p> <p>Será que os pré-serviços de formação e currículos que incluem expectativas e orientação para mecanismos de encaminhamento servem para identificar e denunciar a VBSG e a VBGE?</p> <p>Foi realizada uma análise de género nos últimos 6 a 12 meses para identificar normas e práticas que permitem a VBGE (por exemplo, discriminação com base no género)? Os resultados estão incorporados em planos de mudança de comportamento imediatos e de longo prazo na proteção da criança, na educação e em outros sectores que visam as mesmas comunidades?</p> <p>Existe um sistema ativo de gestão de informação sobre violência baseada no género (SGIVBG)? É eficiente e está ligado aos ministérios de tutela relevantes?</p> <p>Todos os dados sobre educação e proteção infantil são recolhidos desagregados por sexo, idade, deficiência e estatuto de deslocação?</p>	<p>CPMS 9.2.1 – Percentagem de locais-alvo onde os serviços de resposta a crianças sobreviventes estão atualmente a funcionar – de forma sensível a género, sexo, idade, deficiência e cultura</p> <p>UNGEI – Número de instituições de formação de professoras/es que incluem currículos e formação sobre VBGE e disciplina positiva</p> <p>UNGEI – Proporção de professoras/es e membros do sindicato (homens/mulheres) que receberam formação em serviço e/ou pré-serviço sobre VBGE</p> <p>INEE Género – Número e percentagem de partes interessadas (homens/mulheres) formadas para implementar mecanismos de aviso e resposta precoce para prevenir e responder a ataques à educação baseados no género</p> <p>INEE Género – Número de ataques à educação com base no género denunciados</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
<p>Comunidade</p>	<p>Quais são as normas sociais subjacentes que contribuem ou permitem a VBGS nesta comunidade? Estas foram consideradas em intervenções relevantes a nível de comunidade?</p> <p>Há homens e meninos ativamente empenhados em mitigar os riscos e apoiar as/os sobreviventes de VBGE? Até que ponto homens e meninos estão envolvidos na sensibilização e em programas de desenvolvimento e capacitação em torno da VBGE?</p> <p>As/Os líderes das comunidades, incluindo líderes religiosas/os que advogam pelos direitos das mulheres, estão ativamente envolvidas/os em programas relacionados a VBSG?</p> <p>Como os grupos e as intervenções da comunidade, incluindo a polícia local, a justiça e as agências de proteção da criança, se associam às escolas para prevenir e responder à VBGE?</p>	<p>OCHA – Percentagem de comunidades questionadas que indicam a existência de risco de violência física ou sexual</p> <p>UNGEI – Foi realizada avaliação de género em relação aos gatilhos locais de VBGE</p> <p>UNGEI – Número e percentagem de sessões de intervenção comunitária e de diálogo sobre VBGE que inclui/atende mulheres e meninas e/ou são facilitadas por mulheres e meninas</p> <p>UNGEI – Número e percentagem de sessões de intervenção comunitária/capacitação da comunidade sobre VBGE que visa especificamente homens e meninos e os envolve em temas de VBGE</p> <p>INEE Género – Percentagem de mulheres e meninas que sentem que as suas preocupações relacionadas com o género são abordadas por programas relacionados a VBSG</p> <p>UNGEI – Percentagem de encarregadas/os (homens ou mulheres) e líderes de comunidade (homens ou mulheres) que são membros do CGE compreendem as principais formas de VBGE</p> <p>UNGEI v Número de organizações locais (sociedade civil, sector privado, polícia e sistemas de justiça, organizações comunitárias) que criaram parcerias com escolas para implementar uma abordagem escolar integral de prevenção</p> <p>CPMS 9.2.1 – Percentagem de locais-alvo onde estão atualmente a funcionar serviços de resposta sensíveis ao género, idade, deficiência e cultura para crianças sobreviventes</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
<p>Ambiente de aprendizagem</p>	<p>Professoras/es e profissionais de educação recebem formação sobre serviços sensíveis ao género, identificando crianças em risco e apoiando sobreviventes de VBGE de forma adequada e através de mecanismos transversais de encaminhamento? Sentem-se confortáveis e confiantes na sua capacidade de identificar e responder às preocupações e aos incidentes de VBGE?</p> <p>A liderança escolar apoia a proteção de todas as crianças e demais profissionais?</p> <p>As escolas ensinam às crianças sobre consentimento e autonomia do corpo?</p> <p>Quão confiantes as crianças e jovens estão para falar sobre estes temas e a utilizá-los na vida escolar e doméstica?</p> <p>As crianças e as/os educadoras/es sentem-se seguras/os ao abordar professoras/es e demais trabalhadoras/es da escola sobre as preocupações relacionadas à VBGE? Quão recetivas/os são as/os professoras/es e as/os profissionais de educação para denunciar a VBGE?</p> <p>As escolas são flexíveis e incentivam as crianças e as/os professoras/es afetadas/os pela VBGE a empenharem-se na aprendizagem e no ensino?</p> <p>As estruturas escolares promovem a liderança das mulheres e apoiam as/os professoras/es que sofrem violência?</p>	<p>UNGEI – Proporção da equipa de gestão escolar (homens/mulheres) envolvida no estabelecimento da abordagem escolar integral</p> <p>UNGEI – Percentagem de escolas que desenvolveram e puseram em prática um código de conduta relacionado à VBGE</p> <p>UNGEI – Proporção do orçamento atribuído à implementação de um código de conduta a nível escolar</p> <p>UNGEI – Proporção de pais (homens/mulheres), professoras/es e pessoal de apoio (homens/mulheres) e estudantes (homens/mulheres) que estiveram envolvidos nos processos de tomada de decisão para o desenvolvimento do código de conduta</p> <p>UNGEI – Percentagem de professoras/es que utilizam abordagens participativas, sensíveis às questões de género e metodologias de ensino de disciplina positiva</p> <p>UNGEI – Percentagem de novas/os funcionárias/os (homens/mulheres) que receberam formação em serviço sobre VBGE, abordagens participativas e sensíveis ao género e metodologias de ensino de disciplina positiva</p> <p>UNGEI – Proporção de escolas que usam currículos sobre igualdade de género, direitos da criança e VBGE, para estudantes</p> <p>UNGEI – Percentagem de escolas com espaços seguros ou clubes escolares (homens/mulheres) que oferecem oportunidades de diálogo sobre género e violência</p> <p>UNGEI – Percentagem de colaboradoras/es (homens/mulheres) que sabe responder a incidentes de VBGE e compreende claramente suas funções e responsabilidades nos procedimentos de denúncia</p> <p>UNGEI – Proporção de escolas com mulheres que constituem pelo menos metade dos cargos de gestão</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
	<p>Promovem-se relações saudáveis entre pares e melhora-se a consciencialização e as atitudes das/os estudantes em relação às normas de género e VBGE?</p>	<p>UNGEI – Número de incidentes de VBGE formalmente relatados às instituições de educação</p> <p>INEE Género – Número e percentagem de casos denunciados, seguidos através de mecanismos de encaminhamento</p>
Família	<p>As/Os cuidadoras/es são formadas/os, capazes e empenhadas/os em identificar sinais de VBGE ou crianças em risco, apoiar as/os sobreviventes de forma adequada e utilizar mecanismos de encaminhamento?</p> <p>As/Os cuidadoras/es têm conhecimento dos serviços disponíveis para as/os sobreviventes de VBGE? Sentem-se confortáveis e confiantes ao usá-los?</p> <p>Como pais e cuidadoras/es compreendem e apoiam a autonomia e a integridade do corpo e o consentimento das crianças?</p> <p>Que sistemas existem para apoiar as preocupações ou a violência no seio das famílias?</p> <p>Os pais utilizam técnicas parentais e de disciplina positivas?</p>	<p>CPMS 9.2.2 – Percentagem de crianças e de cuidadoras/es que receberam serviços de resposta para VBGE que relatam satisfação com a prestação do serviço</p> <p>INEE Género – Percentagem de cuidadoras/es que receberam formação sobre o reconhecimento de VBGE e a utilização de mecanismos de encaminhamento adequados</p> <p>INEE Género – Percentagem de cuidadoras/es que relatam sentir-se confortáveis e confiantes ao utilizar mecanismos de encaminhamento</p> <p>INEE Género – Percentagem de cuidadoras/es que receberam formação sobre parentalidade e disciplina positiva</p> <p>INEE Género – Percentagem de crianças que relatam ter experimentado uma mudança nas técnicas parentais/redução da violência em casa</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Criança	<p>As crianças e as/os jovens conhecem o seu direito à integridade corporal? Compreendem o consentimento e o direito a toques e atenção indesejados e/ou inadequados? Sentem-se confortáveis e confiantes em expressar esses direitos a pessoas adultas ou a outras crianças e jovens?</p> <p>As crianças e as/os jovens sabem quem podem abordar se tiverem preocupações ou para relatar incidentes?</p>	<p>CPMS 9.2.2 – Percentagem de crianças e de cuidadoras/es que receberam serviços de resposta para VBGE que relatam satisfação com a prestação do serviço</p> <p>UNGEI – Percentagem de estudantes (homens/mulheres) que conseguem identificar sinais de relações íntimas saudáveis e pouco saudáveis</p> <p>UNGEI – Percentagem de estudantes que relataram diminuição do uso de castigos corporais (nos últimos 12 meses)</p> <p>UNGEI – Percentagem de estudantes (homens/mulheres) que relatam sentir-se seguras/os e protegidas/os (sentem-se livres de todas as formas de VBGE) dentro e a caminho da escola</p> <p>UNGEI – Percentagem de estudantes (homens/mulheres) que relatam sentir-se seguras/os enquanto utilizam instalações sanitárias na escola ou no internato</p> <p>UNGEI – Percentagem de estudantes (homens/mulheres) que estão familiarizadas/os com o código de conduta e têm uma compreensão clara de VBGE</p>

Recursos

TÍTULO	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMA(S)
Uma abordagem escolar integral para prevenir a violência de gênero relacionada com a escola (A whole school approach to prevent school related gender-based violence)	Requisitos mínimos e Enquadramento de Monitoramento	UNGEI	2019	inglês
Orientação global sobre como lidar com a violência de gênero relacionada com a escola (Global Guidance on Addressing School-Related Gender-Based Violence)	Secção 2: Ações práticas para respostas holísticas à VGBE	UNGEI, UNESCO	2016	árabe , chinês , inglês , francês
Violência de gênero relacionada com a escola (School-related gender-based violence)	Pondo fim à VGBE: Série de relatórios temáticos	UNGEI	2021	inglês
Centro de conhecimento sobre violência de gênero relacionada com a escola (School-related gender-based violence Knowledge Hub)		UNGEI	Atualizado regularmente	inglês , com recursos em vários idiomas
Respostas do Setor de Educação ao bullying homofóbico	Secções 3 e 4	UNESCO	2012	inglês , chinês , francês , italiano , coreano , polaco , português , russo , espanhol
Diretrizes para a Proteção Inclusiva da Criança com Deficiência – SEAH (Disability-Inclusive Child Safeguarding Guidelines – SEAH)		Able Child Africa, Save the Children	2021	inglês

5. Apoiar o bem-estar de cuidadoras/es, professoras/es e equipas de proteção infantil

O apoio abrangente às pessoas que trabalham de perto com crianças, adolescentes e jovens é uma parte essencial de qualquer intervenção e deve ser priorizado. Isto inclui apoio direto, bem como o fortalecimento de sistemas de apoio que reconhecem o papel e o valor de todas/os as/os cuidadoras/es.

Pais e outras/os cuidadoras/es são a primeira linha de apoio durante as crises. Sua saúde e bem-estar são essenciais para garantir que crianças, adolescentes e jovens sejam adequadamente cuidadas/os, protegidas/os e que as oportunidades de aprendizagem sejam apoiadas.

Profissionais de educação e proteção infantil (incluindo professoras/es, outras/os profissionais da educação, equipas de proteção infantil, entre outros) que trabalham em estreita colaboração com crianças, adolescentes e jovens, necessitam de acesso a e apoio de programas de saúde mental e de apoio psicossocial. Além disso, os elementos essenciais da saúde mental incluem ambientes de trabalho que reforçam a voz, a agência e a liderança das equipas de educação e proteção infantil que trabalham mais de perto com crianças, jovens e suas/seus cuidadoras/es.¹⁴

14 Adaptado de INEE [Nota de Orientação para o Bem-Estar de Professores e Professoras em Contextos de Emergência](#).

Sistemas de apoio, incluindo o desenvolvimento profissional sensível para as pessoas que trabalham mais estreitamente com as crianças e as suas famílias e constituem um terceiro nível de apoio. “Professoras/es em situações de crise requerem uma gama de competências complexas para ensinar bem”. Não só devem ser qualificadas/os em conteúdos como literacia, numeracia e áreas temáticas, mas a crise pode representar riscos de proteção que exigem novos conhecimentos e competências. Por exemplo, ensinar a identificar minas, violência sexual e violência com base no género, ou pedagogias inclusivas para responder ao deslocamento, ao aumento das deficiências e à consolidação da paz. Frequentemente, espera-se que profissionais da educação assumam responsabilidades adicionais significativas para compreender, identificar e responder aos riscos e fatores de proteção nas suas salas de aula e escolas. Também com frequência se espera que profissionais da proteção da criança e da assistência social assumam responsabilidades adicionais em termos de número de casos e de questões de proteção vividas pelas crianças, suas famílias e comunidades. Os programas de desenvolvimento profissional devem vir da colaboração entre os sectores, a fim de assegurar um apoio coerente e eficaz a todos os níveis socioecológicos. **Os riscos adicionais impostos a profissionais de educação e proteção infantil devem ser compreendidos e integrados em todas as intervenções de desenvolvimento profissional e medidas de segurança e proteção nas escolas e comunidades.**

5.1 Cuidadoras/es

Visão geral

As situações de crise colocam as/os cuidadoras/es sob pressão mental e psicossocial, o que pode impedi-las/os de prestar os cuidados, a estabilidade e a proteção de que as suas crianças precisam. O reforço da família e o apoio parental são componentes fundamentais da proteção social coletiva das crianças durante as crises.

Cuidar das/os cuidadoras/es

Uma parte essencial do reforço familiar é o apoio ao bem-estar de cuidadoras/es. Durante as crises, cuidadoras/es enfrentam pressões imensas: perda de meios de subsistência, deslocação, perda de rede de apoio, perda de entes queridos, perigos iminentes para as famílias. Ambos os sectores têm a responsabilidade de compreender o impacto que as crises têm sobre cuidadoras/es e responder com intervenções que apoiem o seu bem-estar.

Oferecer apoio a pais e cuidadoras/es

Cuidadoras/es são a primeira linha de proteção das crianças e as/os primeiras/os professoras/es. O cuidado forte e responsivo beneficia a proteção, o bem-estar e o desenvolvimento saudável das crianças, incluindo a possibilidade de participar e ter sucesso em oportunidades de aprendizagem.

Ajudar as/os cuidadoras/es a compreender a importância de uma disciplina positiva e não violenta no desenvolvimento infantil, assim como de uma comunicação estreita e eficaz entre pais e filhos, reduz as práticas parentais severas, cria interações positivas entre pais e filhos e ajuda a aumentar a ligação entre pais ou outras/os cuidadoras/es e crianças. Todos estes são fatores que ajudam a prevenir a violência contra as crianças e a apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Apoiar as famílias, pais e cuidadoras/es para que aprendam a ser pais positivos e recetivos pode impedir a separação das crianças das famílias, o risco de maus-tratos infantis em casa, o testemunho de violência por parceiro íntimo contra mães ou madrastra e comportamento violento entre crianças e adolescentes.¹⁵ Oferecer programas de apoio a cuidadoras/es para criar relações positivas entre pais e filhos, melhorar a capacidade de apoiar a educação das crianças e reduzir práticas parentais severas beneficia tanto as crianças quanto as suas famílias.

Trabalhar com instituições educativas para oferecer às/aos cuidadoras/es competências, compreensão e recursos necessários para apoiar seus filhos na aprendizagem, na sala de aula ou em casa, terá um impacto significativo no seu desenvolvimento cognitivo, bem-estar socioemocional e resultados de aprendizagem. A criação de ligações entre a proteção infantil e programas de educação oferece oportunidades para prestar apoio abrangente às crianças e melhor apoiá-las e a suas/seus cuidadoras/es que estão em risco, incluindo as famílias em risco de violência. Estas intervenções incluem, geralmente, o oferta de programas baseados no currículo de parentalidade positiva, formação em tópicos de proteção e salvaguarda das crianças, educação pré-escolar, sensibilização e mobilização da educação e serviços de SMAPS para cuidadoras/es.

É essencial que os dois sectores apoiem o reforço de políticas relevantes e dos serviços a nível nacional e da comunidade, destacando o reforço da família e o apoio das/os cuidadoras/es como componente essencial de qualquer resposta.

Veja a secção Participação comunitária para obter mais recursos sobre como envolver as/os cuidadoras/es na avaliação, na conceção e no apoio a programas integrados para crianças.

15 INSPIRE

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Políticas	<p>Existem leis que proíbem a punição violenta de crianças por pais, professoras/es ou outras/os cuidadoras/es? São aplicadas através de políticas e práticas a nível nacional e da comunidade?</p> <p>Existem leis contra a violência doméstica? São sensíveis ao género, refletem os direitos das mulheres e das crianças e são, de fato, aplicadas?</p> <p>As intervenções nacionais de cuidados alternativos, incluindo acolhimento, promovem e apoiam o reforço e a reunificação da família quando é no melhor interesse de uma criança?</p> <p>Existem políticas e serviços nacionais para apoiar e fortalecer as famílias, juntamente com legislação e intervenções que abordam normas e práticas sociais prejudiciais?</p>	<p>UNICEF 3.1 – Leis que protegem as crianças da punição física (punição violenta) Existência de legislação que proíbe todas as formas de punição física das crianças (em casa, nas escolas, em ambientes de cuidados alternativos e creches, em instituições penais ou locais de detenção e como sentença por crime)</p>
Comunidade	<p>Como as necessidades das/os cuidadoras/es são compreendidas e acomodadas pelos dois sectores e entre eles? Existem serviços que visam apoiar cuidadoras/es em risco ou cuidadoras/es com crianças com necessidades específicas (por exemplo, crianças com deficiência)?</p> <p>Existem grupos sociais, grupos de apoio entre pares e grupos de autoajuda que fornecem apoio específico a cuidadoras/es? Eles acomodam todas/os as/os cuidadoras/es?</p>	

Como as várias partes interessadas compreendem e contribuem para práticas parentais positivas através de serviços e intervenções multisectoriais? Os serviços e as intervenções atenuam diretamente os riscos de proteção, reforçam os fatores de proteção e apoiam a saúde e o bem-estar de cuidadoras/es e das famílias, incluindo a saúde mental das/os cuidadoras/es, o bem-estar psicossocial, as competências parentais, entre outros?

Existem mecanismos eficazes para identificar cuidadoras/es e as famílias em risco e encaminhá-las/os para os serviços multisectoriais adequados, incluindo a gestão de casos?

A violência por parceiro íntimo (VPI) é prevenida e/ou respondida através de um conjunto coeso e coordenado de intervenções?

Como as redes e os comités da comunidade apoiam a compreensão de cuidadoras/es sobre os riscos de proteção e os fatores de proteção, incluindo a salvaguarda de mensagens, mecanismos de encaminhamento, matrícula e retenção em programas de educação?

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Ambiente de aprendizagem	<p>Como as/os professoras/es e a liderança escolar percebem o papel e a responsabilidade das/os cuidadoras/es para apoiar a participação e o sucesso na aprendizagem?</p> <p>De que forma as/os cuidadoras/es são habilitadas/os e apoiadas/os como parceiras/os na aprendizagem das crianças? Que apoio adicional é prestado às/aos cuidadoras/es mais marginalizadas/os?</p> <p>Que apoio é prestado para garantir que as/os cuidadoras/es estejam confiantes e sejam capazes de apoiar a aprendizagem em casa, independentemente da própria formação educativa?</p> <p>As escolas incluem componentes da educação para pais e familiares para melhorar o apoio consistente e positivo das crianças através do reforço das práticas parentais?</p>	<p>INEE 1.1 – Percentagem de pais/mães que participam ativamente na conceção e implementação de serviços de educação em situações de emergência</p> <p>INEE 1.2 – Percentagem de pais/mães satisfeitas/os com a qualidade e a adequação da resposta no fim do projeto</p> <p>INEE 1.3 – A análise da oportunidade de utilizar recursos locais é executada e posta em prática</p>
Família	<p>Os serviços de saúde mental e bem-estar estão disponíveis para as/os cuidadoras/es, especificamente aquelas/es que estão em risco, para apoiá-las/os no cuidado de si próprias/os e das crianças? Esses serviços são acessados regularmente por cuidadoras/es identificadas/os como precisando de suporte?</p>	<p>CPMS 16.2.1 – Percentagem de cuidadoras/es-alvo que relatam maior conhecimento de comportamentos de cuidados e proteção em relação às crianças sob seu cuidado após a sua participação em um programa de fortalecimento familiar</p> <p>CPMS 16 – Os ambientes familiares e de cuidado são fortalecidos para promover o desenvolvimento saudável das crianças (incluindo o desenvolvimento cognitivo) e para as proteger de maus-tratos e outros efeitos negativos da adversidade</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
	<p>As/Os cuidadoras/es acham que são parceiras/os valorizadas/os na identificação e na resposta aos riscos de proteção da criança na comunidade, na escola e em casa?</p> <p>As/Os cuidadoras/es sentem-se confiantes em relação a seus conhecimentos e habilidades para se envolverem como parceiras/os com serviços comunitários, escolas e sistemas de gestão de casos?</p> <p>Cuidadoras/es de risco, incluindo pais, adolescentes e famílias lideradas por crianças, sentem-se apoiadas/os nos espaços comunidade, escola e casa?</p> <p>As/Os cuidadoras/es acham que têm orientação e assistência adequadas para apoiar a parentalidade responsiva e a disciplina positiva, incluindo o foco no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem das crianças em casa?</p> <p>As/Os cuidadoras/es têm acesso a serviços adicionais prestados por outras partes interessadas do sector que afetam o seu bem-estar e mitigam riscos protetores para si e para suas/seus filhas/os?</p>	<p>UNICEF 4.1 – Acordo sobre a necessidade de punição física para a educação infantil Percentagem de adultos ou adolescentes do sexo feminino ou masculino que concorda que a punição física das crianças é necessária para a educação das crianças</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
<p>Criança</p>	<p>Como as crianças são afetadas pelo bem-estar das/os cuidadoras/es?</p> <p>As crianças estão confiantes de que suas/seus cuidadoras/es entendem suas experiências e emoções e são capazes de apoiar sua segurança e bem-estar?</p> <p>Filhas e filhos de sobreviventes e vítimas de VPI têm serviços e apoio contínuo em casa, na escola e na comunidade?</p>	<p>UNICEF 1.1 – Disciplina violenta de cuidadoras/es, mês anterior (indicador de ODS 16.2.1) Percentagem de meninas e meninos entre 1 e 17 anos que sofreram qualquer punição física e/ou agressão psicológica por parte das/os cuidadoras/es no mês anterior, por sexo e idade</p> <p>UNICEF 1.10 – Exposição infantil a domicílios afetados por violência física contra a mulher por parte do parceiro Percentagem de adolescentes e jovens adultos entre 13 e 24 anos que relatam que o seu pai ou padrasto bateu ou espancou a sua mãe ou madrasta durante a sua infância, por sexo e idade da/o entrevistada/o</p> <p>UNICEF 6.2 – Compromisso e cuidados de cuidadoras/es da primeira infância Percentagem de meninas e meninos com idades entre 36 e 59 meses com quem um membro da família tenha se envolvido em quatro ou mais atividades para promover a aprendizagem e a prontidão escolar nos últimos três dias</p> <p>UNICEF 6.3 – Entendimento de pais/responsáveis sobre os problemas de adolescentes, mês anterior Percentagem de adolescentes entre 13 e 17 anos que relata que os seus pais ou responsáveis entenderam os seus problemas e preocupações sempre ou a maior parte do tempo nos últimos 30 dias, por sexo e idade</p> <p>Aliança – Percentagem de crianças que relata que um/a cuidador/a se importa com elas em tempos difíceis</p> <p>Aliança – Percentagem de crianças que relata ter um/a cuidador/a presente em quem pode confiar</p> <p>Aliança – Percentagem de crianças que relata sentir-se segura em casa</p> <p>Aliança – Percentagem de crianças que relata ter pelo menos um/a cuidador/a que ensina, guia ou orienta</p>

Recursos

TÍTULO	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMA(S)
Guia do que você precisa saber: Como estabelecer limites e construir relações positivas (Need-to-know Guide: How to set boundaries and build positive relationships)		NSPCC	2016	árabe , inglês , francês , galês
INSPIRE: Sete estratégias para pôr fim à violência contra crianças (INSPIRE: Seven Strategies to End Violence Against Children)	Apoio para pais e cuidadoras/es Educação e competências para a vida	OMS	2016	13 idiomas
Cuidando de quem cuida (Caring for the Caregiver)		UNICEF	2019	inglês
Construir um futuro mais seguro e brilhante para as crianças: 5 módulos sobre habilidades de parentalidade para cuidadoras/es de crianças que trabalham (Building a Safer and Brighter Future for Children: 5 Parenting Skills Modules for Caregivers of Working Children)		IRC	2017	inglês
Currículos parentais da IRC – As famílias fazem a diferença (IRC Parenting Curriculum Families Make the Difference)	Currículo conjunto 0-11 Currículo 0-5 6-11 Currículo para crianças de 6 a 11 anos Currículo para crianças de 12 a 17 anos	IRC	2020	árabe , dari , inglês , francês , alemão , pashto , russo , espanhol
Primeiros socorros psicológicos para pais que precisam de apoio (Psychological First Aid for Parents in Need of Support)		Save the Children	2014	inglês

TÍTULO	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMA(S)
COVID-19: Proteger as crianças da violência, do abuso e da negligência em casa (COVID-19: Protecting Children from Violence, Abuse and Neglect in the Home)		Aliança, End Violence Against Children, UNICEF, OMS	2020	inglês
Fechamento de escolas durante a COVID-19: Apoio ao bem-estar infantil e à aprendizagem (COVID-19 School Closure: Supporting Children's well-being and Learning)		Save the Children, Grupo Colaborativo sobre SMAPS	2020	árabe , inglês , francês , espanhol , suaili
Podcast Estamos nesta juntos (We Are In This Together Podcast)		Amal Alliance	2020	árabe , inglês , francês , espanhol
Sessões de proteção infantil para cuidadoras/es e pais: Kit de ferramentas para formação (Child Protection Sessions for Caregivers and Parents: Training Toolkit)		Save the Children, Terre des Hommes, ACNUR, UNICEF	2013	árabe , inglês

5.2 Desenvolvimento profissional e suporte técnico

O desenvolvimento profissional de profissionais da educação e de serviço social é da responsabilidade do governo. Todos os esforços devem ser feitos para apoiar os sistemas existentes, ampliando e aprofundando as capacidades de estruturas de desenvolvimento profissional estabelecidas, para garantir que as pessoas que trabalham mais de perto com crianças e suas famílias tenham conhecimento, competências e confiança necessárias para promover o bem-estar e o desenvolvimento da saúde. As crises podem sobrecarregar as capacidades e determinar a necessidade de apoio adicional para professoras/es, profissionais de serviços sociais e suas estruturas de suporte.

Programas integrados requerem o apoio de uma variedade de pessoas que trabalham dentro e fora dos ambientes de aprendizagem, bem como de pessoas que atravessam ou trabalham nos dois ambientes. Os sistemas de desenvolvimento profissional

bem construídos e o apoio no local requerem uma compreensão sobre os adultos que apoiam as crianças (professoras/es, gestoras/es de casos, profissionais de serviços sociais, etc.), bem como das necessidades das crianças e das famílias que recebem apoio. O desenvolvimento profissional deve-se basear em um mapeamento de capacidade, e não apenas em expectativas e necessidades.

Apoio a políticas e sistemas inclusivos e responsivos

A aplicação de uma lente sensível à crise no desenvolvimento de políticas nacionais de professoras/es é essencial para garantir que docentes possam atuar como agentes críticos de apoio e proteção e garantir que a qualidade e a educação inclusiva continuem, mesmo durante as crises. Isso envolve trabalhar para antecipar e enfrentar desafios com recrutamento e remuneração, implantação, retenção, treinamento, garantia de segurança no trabalho e condições de trabalho seguras, priorizando o bem-estar de professoras/es e identificando ações-chave que essas/es profissionais possam tomar para tornar as escolas locais de paz, segurança e aprendizagem. Essa lente exige a inclusão de disposições-chave nas dimensões do gestão de professoras/es necessárias para a prevenção e mitigação, assim como a recuperação de conflitos e desastres.

Expectativas e responsabilidades de professoras/es, gestoras/es de casos e outras/os profissionais do serviço social

Professoras/es são atores-chave na aprendizagem e no bem-estar de estudantes. Isto é especialmente verdade em contextos de crise e conflito, nos quais as barreiras à educação afetam desproporcionalmente as populações vulneráveis e marginalizadas, e onde o estresse no ensino é agravado pelo estresse de viver em ambientes instáveis e inseguros (Wolfe et al., 2015a, 2015b; Burns & Lawrie, 2015; Kirk & Winthrop, 2013). É nestes ambientes de escassez de recursos e carência, que se espera que as/os professoras/es criem salas de aula seguras e inclusivas, que promovam o crescimento cognitivo e o bem-estar das/os estudantes (Kirk & Winthrop, 2013; Burns & Lawrie, 2015).

Essas expectativas, de comunidades, de sectores de educação e proteção da criança, de professoras/es, geralmente excedem as capacidades de programas educacionais sobrecarregados, que, com frequência, funcionam com poucos recursos. É essencial que ambos os sectores preparem professoras/es para assumir novas responsabilidades, além de reconhecer e ajudar a criar limites para professoras/es e profissionais de serviços sociais, além de apoiá-las/os.

Garantir que as intervenções de desenvolvimento profissional são priorizadas nas respostas projetadas para atender às necessidades imediatas e futuras

Concentrar-se nas necessidades imediatas das/os professoras/es, apoiando os esforços para fortalecer os sistemas que fornecem apoio pré-serviço e apoio sustentável durante o serviço. A colaboração entre os dois sectores requer análise do contexto, riscos de proteção específicos e fatores de proteção para estudantes, suas famílias, o quadro de professoras/es, a equipa de proteção da criança e uma boa compreensão dos sistemas de desenvolvimento profissional de ambos os sectores. O conteúdo pode incluir áreas que contemplem primeiros socorros psicológicos, AP-ASE, abordagens sensíveis a género e incapacidade, disciplina positiva, métodos participativos para crianças, princípios e preocupações de proteção da criança, entender como identificar crianças que exigem serviços especializados, navegando efetivamente no sistema de encaminhamento e assuntos específicos de contexto, como conhecimento sobre minas, saúde e higiene, etc.

Os sectores de educação e proteção infantil podem garantir que as intervenções de desenvolvimento profissional 1) sejam focadas nas necessidades em evolução de professoras/es e de profissionais do serviço social (inclusive voluntárias/os e paraprofissionais), garantindo que as intervenções contribuam para programas sustentáveis; 2) criem e/ou promovam complementaridade e coerência em todas as intervenções de desenvolvimento profissional em ambos os sectores para garantir maior consistência no apoio centrado na criança e na família, 3) seja equilibrado e realista em relação a papéis e responsabilidades das/os trabalhadoras/es da linha de frente que também podem ser diretamente impactadas/os pela crise e 4) apoiem e defendam que todas/os as/os trabalhadoras/es dos sectores de educação e proteção infantil sejam compensadas/os, reconhecidas/os e certificadas/os por seus esforços.

Políticas

As políticas de certificação e as leis de trabalho incluem pessoas refugiadas e professoras/es deslocadas/os em sistemas de educação nacional, incluindo apoio à certificação, equivalência e desenvolvimento profissional de docentes? Existem acomodações semelhantes para outras/os profissionais de serviços sociais?

As intervenções de desenvolvimento profissional incluem um equilíbrio entre conteúdo profissional e bem-estar?

As funções e as responsabilidades das posições de gestão, técnicas e de suporte são claras? Essas/es profissionais são apoiadas/os com fortes programas de formação baseados em competências específicas para a função?

Recolhem-se dados sobre riscos de proteção e fatores de proteção no sistema educacional e nas comunidades impactadas para informar o desenvolvimento de intervenções abrangentes de desenvolvimento profissional (pré-serviço e serviço) para professoras/es, lideranças escolares e profissionais de serviços sociais?

Existem vias de referência transversais estabelecidas? A equipa de educação e proteção infantil é formada em como identificar crianças que precisam de serviços especializados e como encaminhar com segurança as crianças com necessidades de proteção?

Existe coordenação regular entre os sectores em termos de formação, apoio sustentado e compensação?

As políticas e as práticas no recrutamento e na retenção de profissionais de educação e proteção infantil de comunidades marginalizadas para trabalhar com comunidades marginalizadas existem e são apoiadas?

CPMS 2 – Os serviços de proteção infantil são prestados por funcionárias/os e associadas/os que provaram competência nas suas áreas de trabalho e são guiadas/os por processos e políticas de recursos humanos que promovem arranjos e medidas de trabalho equitativos para proteger as crianças de maus-tratos por trabalhadoras/es humanitárias/os

INEE 3.10 – Grau de reconhecimento e/ou certificação do desenvolvimento profissional de professoras/es

INEE 4.1 – O processo de seleção das/os profissionais de educação é transparente, com base em critérios de seleção que refletem diversidade e equidade?

INEE 4.5 – Percentagem de espaços de aprendizagem específicos nos quais (i) existe um código de conduta, (ii) este código está a ser cumprido e (iii) as/os professoras/es e as comunidades são formadas/os e informadas/os sobre a sua aplicação

INEE 4.7 – Percentagem de professoras/es e outras/os técnicas/os de educação compensadas/os

INEE 4.8 – Percentagem de professoras/es e outras/os técnicas/os de educação que assinaram um contrato que especifica a sua compensação e condições de trabalho

INEE 4.9 – Percentagem de professoras/es apoiadas/os através de condições de trabalho coordenadas entre atores/ parceiros da educação

INEE 4.11 – Percentagem de professoras/es apoiadas/os através de acordos de compensação coordenados entre atores/ parceiros da educação

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Comunidade	<p>As comunidades respeitam, apoiam e têm expectativas realistas com relação à equipa de educação e proteção infantil?</p> <p>Existem oportunidades para a equipa de educação e proteção infantil participar de atividades conjuntas de apoio entre pares?</p> <p>As/Os profissionais de educação e proteção infantil foram selecionadas/os, se possível, da comunidade afetada?</p> <p>Como as comunidades se envolvem no projeto por meio de canais informais e formais e apoio ao desenvolvimento de profissionais da proteção infantil e dos serviços sociais?</p>	<p>INEE 4.5 – Percentagem de espaços de aprendizagem específicos nos quais (i) existe um código de conduta, (ii) este código está a ser cumprido e (iii) as/os professoras/es e as comunidades são formadas/os e informadas/os sobre a sua aplicação</p>
Ambiente de aprendizagem	<p>A liderança escolar tem os recursos e a capacidade de apoiar o desenvolvimento profissional sustentável e de qualidade?</p> <p>Que apoio é necessário e fornecido para garantir que professoras/es sejam capazes de ensinar efetivamente a proteção e o conteúdo relevante do bem-estar e mitigar ou responder aos riscos de proteção no ambiente de aprendizagem? Incluem AP-ASE, abordagens sensíveis a género e incapacidade; disciplina positiva; e métodos participativos?</p> <p>Como são avaliadas as competências e o desempenho das/os professoras/es? Como são usados esses resultados para informar o conteúdo e a abordagem do desenvolvimento profissional? Como os resultados são partilhados com as/os professoras/es de maneiras construtivas?</p>	<p>CPMS 23.2.2 – Percentagem de profissionais da educação que demonstram conhecimento de disciplina participativa, inclusiva e positiva e abordagens sensíveis ao género</p> <p>INEE 3.6 – Percentagem de professoras/es que demonstram maior compreensão e prática do papel e bem-estar de professoras/es; proteção infantil; bem-estar; inclusão; pedagogia; currículo e planeamento; e conhecimento de conteúdos</p> <p>INEE 3.7 – Nível de satisfação das/os professoras/es com a(s) atividade(s) de desenvolvimento profissional em que participaram</p> <p>INEE 3.8 – Percentagem de professoras/es que relata sentir-se confiante em suas capacidades de ensinar eficazmente</p> <p>INEE 3.9 – Percentagem de professoras/es e outras/os profissionais de educação que se beneficiam de desenvolvimento profissional de acordo com as necessidades avaliadas</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
	<p>Professoras/es e outras/os profissionais da educação foram consultadas/os sobre as suas motivações, incentivos e necessidades ao planear o desenvolvimento profissional? Elas/es foram consultadas/os acerca do desenvolvimento das avaliações?</p> <p>Existe apoio para atividades de suporte entre pares (por exemplo, círculos de aprendizagem de professoras/es, mentoria de professoras/es, etc.) que capacitam especificamente as/os docentes a melhorarem as competências para apoiar o bem-estar e a proteção de estudantes?</p> <p>As/Os profissionais e os atores de educação e proteção infantil foram formadas/os e assinaram procedimentos e políticas de salvaguarda que proíbem o punição corporal (físico) e outras formas degradantes de punição? (Ver os Requisitos CMPS2 e 8.)</p> <p>As/Os professoras/es foram formadas/os e cumpriram os códigos de conduta de docentes que estabelecem requisitos claros para professoras/es e outras/os profissionais de educação?</p>	<p>INEE 3.11 – Percentagem de professoras/es cuja formação incluiu métodos para envolver todas/os as/os estudantes de forma igual e participativa</p> <p>INEE 3.12 – Adequação dos métodos de ensino à idade, ao nível de desenvolvimento, à língua, à cultura e às capacidades e necessidades das/os estudantes</p> <p>INEE 4.5 – Percentagem de espaços de aprendizagem específicos nos quais (i) existe um código de conduta, (ii) este código está a ser cumprido e (iii) as/os professoras/es e as comunidades são formadas/os e informadas/os sobre a sua aplicação</p> <p>INEE 4.10 – Percentagem de espaços de aprendizagem alvo que têm medidas disciplinares claras e em vigor para as/os professoras/es, diretoras/es de escolas e administradoras/es que tenham infringido o código de conduta</p> <p>INEE 4.13 – Percentagem de professoras/es que relata ter apoio suficiente por parte da liderança escolar</p> <p>INEE 4.15 – Percentagem de profissionais de educação em treinamento/mentoria</p>
Família	<p>As/Os cuidadoras/es têm acesso a procedimentos e estruturas que apoiem profissionais de educação e de proteção infantil?</p>	<p>INEE 3.14 – Frequência do envolvimento parental em comunicações que os informam sobre os conteúdos de aprendizagem e os métodos de ensino</p>
Criança	<p>Crianças e jovens estão regularmente envolvidas/os em procedimentos de análise e avaliação do desempenho das/os professoras/es, do comportamento das/os profissionais de educação e de proteção infantil, nas preocupações relacionadas à aprendizagem e a programas e ambiente baseados na comunidade, assim como outras questões de proteção?</p>	<p>INEE 3.4 – Percentagem de crianças e jovens afetados por crises específicas que se beneficiam do desenvolvimento de competências relevantes (como ASE, AP, sensibilização para os riscos, educação ambiental e prevenção de conflitos)</p>

Recursos

NOME DA FERRAMENTA	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMAS
Apoiar professoras/es nos esforços de retorno à escola: Kit de ferramentas para líderes escolares (Supporting Teachers in Back to School Efforts: A Toolkit for School Leaders)		UNESCO	2020	francês , espanhol , árabe
Políticas e planeamentos para professoras/es sensíveis a crises: Módulo sobre o guia de desenvolvimento de normas para professoras/es (Crisis-sensitive teacher policy and planning: Module on the Teacher Policy Development Guide)	Áreas de políticas fundamentais 2 e 4	UNESCO, International Task Force on Teachers for Education 2030	2022	inglês
Diretrizes para fortalecimento da força de trabalho do sector de serviço social para a proteção infantil (Guidelines to Strengthen the Social Service Workforce for Child Protection)	Enquadramento estratégico Estratégias para o fortalecimento da força de trabalho do sector de serviço social Enquadramento de resultados para medir progressos	UNICEF and the Global Social Service Workforce Alliance (GSSWA)	2019	inglês
Trabalhadoras/es de serviços sociais nas escolas Seu papel para lidar com a violência contra crianças e outras preocupações relacionadas à proteção infantil (Social Service Workers (SSW) in Schools: Their Role in Addressing Violence Against Children and Other Child Protection Concerns)	Secção 2: Resumo das principais descobertas e recomendações Secção 3: Principais descobertas e recomendações	UNICEF, Global Social Service Workforce Alliance	2022	inglês
Professoras/es em contextos de crises – Pack de formação entre pares (Teachers in Crisis Contexts Peer Coaching Pack)		INEE	2018	inglês

NOME DA FERRAMENTA	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMAS
Kit de ferramentas para voluntárias/os da comunidade para a proteção infantil (A Toolkit for Community Child Protection Volunteers)		Aliança	2020	inglês
Criar salas de aula que curam (Creating Healing Classrooms)	Guia para professoras/es e formadoras/es de professoras/es Ferramentas para professoras/es e formadoras/es de professoras/es	Comité Internacional de Resgate	2011	inglês
Práticas promissoras em gestão, desenvolvimento profissional e bem-estar de Professores/as		INEE	2019	árabe , inglês , francês , português , espanhol
Paraprofissionais na força de trabalho dos sectores sociais: Princípios orientadores, funções e competências (ParaProfessionals in the Social Service Workforce: Guiding Principles, Functions and Competencies - 2nd Edition)	Enquadramento para fortalecer a força de trabalho dos sectores sociais	Global Service Workforce Alliance	2017	inglês , francês
Kit de ferramentas para voluntárias/os da comunidade e Manual de Formação (Community Volunteer Toolkit and Training Manual)		Aliança	2022	inglês , francês
Todas as crianças de volta para a escola! Módulos de prevenção do abandono escolar para professoras/es e equipas escolares (All children back in school! Dropout prevention modules for teachers and school teams)		UNICEF	2021	inglês

5.3 Bem-estar e sistemas de apoio

Visão geral

O bem-estar das/os profissionais que trabalham diretamente com crianças, suas famílias e comunidades (professoras/es, outras/os profissionais de educação, gestoras/es de caso, equipas de proteção infantil com base na comunidade) é um foco essencial de um programa sólido e eficaz. O bem-estar das equipas é complexo e determinado por múltiplos fatores influenciados pela vida profissional e por elementos pessoais. Estes incluem desempenho e evolução nos seguintes aspetos: social, emocional, físico, intelectual, financeiro, cultural e bem-estar espiritual. Ainda que as organizações possam apenas influenciar e dar apoio a certos aspetos de bem-estar, é essencial que este bem-estar esteja na base de todos os aspetos de gestão, planeamento e programação.

A fim de promover a saúde mental e o bem-estar, cada pessoa da equipa deve ter acesso a um ambiente de trabalho seguro e estável e participar deste processo de forma a contribuir para o bem-estar de todos, assegurando a importância, a efetividade e a satisfação do time. O oposto é também uma realidade: para a equipa se envolver em cocriação e procedimentos de liderança, o ambiente de trabalho deve refletir essas necessidades e a toda a equipa deve estar psicologicamente apta para contribuir de maneira significativa.¹⁶

A equipa de educação e proteção infantil apoia normalmente as mesmas crianças, embora em diferentes níveis operacionais e programáticos, seguindo uma abordagem socioecológica. A probabilidade de existir um apoio constante para as crianças em nível de aprendizagem, familiar e de ambiente comunitário é incrementada através de iniciativas colaborativas de desenvolvimento profissional, inclusive de bem-estar da equipa, sistemas de apoio e políticas (INEE, 2022).

A equipa deve estar protegida por políticas, práticas e culturas organizacionais positivas. O bem-estar e a motivação da equipa refletem-se em maior estabilidade do time, em programas de qualidade, assim como no bem-estar e nos resultados de aprendizagem das crianças. Além de se beneficiar com as intervenções de bem-estar, a liderança deve cultivar culturas organizacionais solidárias e humanitárias:

- incentivando os cuidados pessoais e conversando abertamente sobre saúde mental com a sua equipa,
- fazendo uso das posições e dos recursos de forma responsável e justa,
- ouvindo perspetivas diferentes de forma ativa e compreensiva,
- comunicando de forma consistente e com autenticidade,

¹⁶ Adaptado de Nota de Orientação para o Bem-estar dos/as Professores/as em Contextos de Emergência, INEE, 2022.

- desafiando comportamentos inapropriados,
- reconhecendo as contribuições e realizações da equipa,
- priorizando cargas de trabalho, e proporcionando espaço e recursos à equipa para que faça o seu trabalho.¹⁷

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Políticas	<p>Os pacotes de compensação para profissionais de educação e para profissionais de serviços sociais são abrangentes?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os sistemas de compensação e as condições de trabalho são coordenados entre todas as partes interessadas, assegurando consistência e sustentabilidade? • A compensação reflete os custos de vida e as responsabilidades da posição? • As políticas de ausência (férias, doença, assuntos familiares, etc.) são tangíveis e abrangem um vasto conjunto de circunstâncias, que consideram o contexto, o género, a idade e a família? <p>Existem sistemas para que as/os professoras/es e outras/os profissionais de educação possam denunciar abusos, assédio e outras questões de proteção? Existem sistemas para as/os profissionais dos serviços sociais?</p> <p>Os programas de formação inicial e contínua abrangem uma variedade completa de competências requeridas para a posição e a manutenção destas posições?</p> <p>Os programas de formação inicial e contínua para supervisoras/es técnicas/os e pessoal de gestão preparam a equipa de supervisores para apoiar as/os professoras/es, gestoras/es de caso e outras/os profissionais dos serviços sociais nos desafios profissionais diários? Existe supervisão sólida das políticas e das atividades?</p>	<p>CPMS 2.2.1 – Percentagem de pessoal de proteção infantil que demonstra competências comprovadas relacionadas ao seu papel individual e às suas responsabilidades (como especificado nas respetivas descrições de trabalho) em linha com o Enquadramento de Competências para Ação Humanitária na Proteção de Crianças no momento da contratação</p> <p>INEE 4.15 – Percentagem de profissionais de educação que participam em sessões de orientação/mentoria de maneira contínua</p> <p>INEE 4.13 – Percentagem de professoras/es que relata ter apoio suficiente por parte da liderança escolar</p> <p>INEE 4.9 – Percentagem de professoras/es apoiadas/os através de condições de trabalho coordenadas entre atores/parceiros da educação</p>

¹⁷ Adaptado de CHSAlliance and ICVA Leading Well-Being Brief.

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
	<p>Os serviços de SMAPS para professoras/es, profissionais de educação e profissionais de proteção infantil respondem às necessidades básicas específicas das/os professoras/es? A utilização destes serviços é encorajada e normalizada através de políticas e práticas?</p> <p>Professoras/es, profissionais de educação e profissionais de proteção infantil estão envolvidas/os e contribuem significativamente para o desenvolvimento das políticas?</p>	<p>CPMS 2.1.22 – Proporciona às/aos funcionárias/os e associadas/os tranquilidade, recuperação, acesso a apoio psicossocial e supervisão constante a fim de promover o bem-estar, gerir o estresse e criar um ambiente de trabalho saudável</p>
Comunidade	<p>Os serviços de proteção infantil são prestados por funcionárias/os e associadas/os que provaram ter competências nas suas áreas de trabalho e que são orientadas/os por procedimentos e políticas de recursos humanos que promovem acordos e medidas de trabalho equitativos para proteger as crianças de maus-tratos por parte de trabalhadoras/es humanitárias/os?</p> <p>Os mecanismos de apoio e de supervisão para funcionárias/os de proteção infantil e outras/os profissionais de serviços sociais funcionam de maneira eficaz?</p> <p>Existe apoio psicossocial apropriado, acessível e prático disponível para funcionárias/os de proteção infantil e outras/os profissionais de serviços sociais? O acesso a este apoio é normalizado?</p> <p>Funcionárias/os de proteção infantil que trabalham em comunidades e escolas compreendem a importância de manter seu bem-estar como um fator que influencia o bem-estar das crianças e jovens, assim como de outras/os profissionais, de suas famílias e da comunidade?</p> <p>Estas/es profissionais são capazes de identificar sinais de estresse em si mesmas/os e de encontrar métodos efetivos de gestão de estresse, contribuindo, assim, para o próprio bem-estar? Elas/es conseguem reconhecer e encontrar estratégias para variar métodos de cuidado pessoal, se necessário?</p> <p>Estão conscientes e confortáveis em acessar a recursos de apoio psicossocial e de saúde mental locais, assim como sistemas de referência, caso elas/es ou suas/seus colegas necessitem de apoio especializado?</p>	<p>CPMS 2.2.6 – Número e percentagem de funcionárias/os que participa em uma ou mais atividades a nível de agência que promovem o bem-estar da equipa a cada trimestre</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
	<p>Funcionárias/os de proteção infantil e profissionais de serviços sociais reconhecem que o seu bem-estar é uma prioridade para suas/seus empregadoras/es, assim como para outros sectores e ministérios relevantes?</p> <p>Compreendem a importância de ter um papel, agência e liderança em identificar e engendrar intervenções para promoção do próprio bem-estar?</p>	
Ambiente de aprendizagem	<p>Os mecanismos de apoio e de supervisão para as/os professoras/es e outras/os profissionais de educação funcionam de maneira eficaz?</p> <p>Existe apoio psicossocial apropriado, acessível e prático disponível para professoras/es e outras/os profissionais de educação? O acesso a este apoio é normalizado?</p> <p>Profissionais de educação e proteção infantil que trabalham em escolas compreendem a importância de manter o seu bem-estar como um fator que influencia o bem-estar das crianças e jovens, assim como o de outras/os profissionais, de suas famílias e da comunidade?</p> <p>Estas/es profissionais são capazes de identificar sinais de estresse em si mesmas/os e de encontrar métodos efetivos de gestão de estresse, contribuindo, assim, para o próprio bem-estar? Elas/es conseguem reconhecer e encontrar estratégias para variar métodos de cuidado pessoal, se necessário?</p> <p>Estão conscientes e confortáveis em acessar a recursos de apoio psicossocial e de saúde mental locais, assim como sistemas de referência, caso elas/es ou suas/seus colegas necessitem de apoio especializado?</p> <p>Professoras/es, profissionais de educação e profissionais de serviços sociais reconhecem que o seu bem-estar é uma prioridade para ministérios relevantes e/ou para os suas/seus empregadoras/es?</p> <p>As/os professoras/es compreendem a importância de ter um papel, agência e liderança em identificar e engendrar intervenções para promoção do próprio bem-estar?</p>	<p>INEE 4.13 – Percentagem de professoras/es que relata ter apoio suficiente por parte da liderança escolar</p> <p>CPMS 23.2.11 – Percentagem de profissionais de educação formadas/os para identificar questões de proteção, sinais de instabilidade psicossocial e respectivas soluções apropriadas</p> <p>CPMS 2.2.6 – Número e percentagem de funcionárias/os que participam em uma ou mais atividades a nível de agência que promovem o bem-estar da equipa a cada trimestre</p>

NÍVEIS SOCIOECOLÓGICOS	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	INDICADORES
Família	<p>As famílias reconhecem e respeitam as diversas responsabilidades das/os profissionais de educação e proteção infantil que trabalham com as suas crianças?</p> <p>As famílias reconhecem os limites de conhecimento e apoio providenciados às suas crianças através da escola e de serviços comunitários?</p> <p>As famílias respeitam e encorajam a separação entre a vida pessoal e profissional por parte das/os profissionais de educação e proteção infantil baseados na comunidade?</p>	
Criança	<p>Como as crianças entendem a relação entre saúde e bem-estar de suas/seus professoras/es, assim como de outras/os cuidadoras/es (inclusive gestoras/es de caso e outras/os profissionais de serviços sociais) e o próprio bem-estar?</p>	

Recursos

NOME DA FERRAMENTA	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMAS
Mapeamento sobre o bem-estar de professores/as e Relatório de análise de lacunas		INEE	2022	árabe , inglês , francês , português , espanhol
Nota de Orientação para o Bem-Estar de Professores e Professoras em Contextos de Emergência	Oferece estratégias de apoio ao bem-estar de professoras/es em qualquer um dos 5 Domínios dos Requisitos Mínimos da INEE	INEE	2022	inglês ¹⁸
Apoio psicossocial (AP) e Guia e formação para bem-estar via SMS (Psychosocial Support (PSS) and Well-being SMS Guide and Training)	Meio dia de formação para oferecer mensagens básicas de AP via SMS	Oxfam, BRICE Consortium, and Columbia University Teacher College	2020	inglês

18 Traduções para português, árabe e espanhol disponíveis no final de 2022.

NOME DA FERRAMENTA	SECÇÕES RELEVANTES	PUBLICADO POR	ANO	IDIOMAS
Nota técnica de Educação: Bem-estar de professoras/es (Education Technical Note: Teacher Well-being)	Ações para promover o bem-estar de professoras/es – Dicas do que você mesmo pode fazer (p. 8) O que outras pessoas do sistema educativo podem fazer (p. 10)	Right to Play	2020	inglês
Política de professoras/es sensível a crises (Crisis sensitive teacher policy)	Área política fundamental 3: Emprego, condições de trabalho e bem-estar	UNESCO, International Task Force on Teachers for Education 2030	2022	inglês
Ferramenta de motivação e bem-estar de professoras/es da abordagem de desenvolvimento profissional de professoras/es (TPD Approach Teacher Well-being and Motivation Tool)		Save the Children	2018	inglês

Anexo 1:

Glossário

Abordagem integrada permite que dois ou mais sectores trabalhem juntos em direção a um ou mais resultados partilhados nos programas, com base em capacidades e identificação, assim como em análise de necessidades conjuntas e, portanto, promove benefícios iguais ou processos e resultados mutuamente benéficos entre todos os sectores envolvidos. Veja o Pilar 4: Requisitos para trabalhar de forma integrada entre os sectores. (CPMS)

Ambiente de aprendizagem refere-se aos diversos locais físicos, contextos e culturas em que as/os estudantes aprendem, como ambientes externos, casas particulares, centros de cuidados infantis, pré-escolas, estruturas temporárias e escolas. O termo também abrange a cultura de uma escola ou classe – o seu ethos e suas características, incluindo como as pessoas interagem e se tratam – bem como as maneiras pelas quais as/os professoras/es podem organizar um contexto educativo para facilitar a aprendizagem. Por exemplo, organizando aulas em ecossistemas naturais relevantes, agrupando mesas de maneiras específicas, decorando as paredes das salas de aula com materiais de aprendizagem ou utilizando tecnologias de áudio, visuais e digitais. Políticas escolares, estruturas de governança e outras características também podem ser consideradas elementos de um ambiente de aprendizagem. (INEE)

Ataques à educação incluem ataques à educação ou qualquer outra ameaça internacional ou uso de força executada por grupos armados estatais ou não estatais, sejam estes de carácter político, militar, ideológico, sectário, étnico, religioso ou criminoso contra estudantes, educadoras/es ou profissionais de educação, dentro ou fora das instalações de uma instituição educativa. Isto inclui rapto, recrutamento de crianças como soldados, trabalhos forçados, violência sexual, assassinatos, ameaças, assédios e outros tipos de violência. Ato ou ameaças de roubo, ataque, invasão, interdição e destruição de propriedades por parte de grupos armados podem desalojar educadoras/es e estudantes, negando a estudantes o acesso à educação. (CGPEA)

Bem-estar é definido como uma condição de saúde holística e o processo de alcançar essa condição. Refere-se à saúde física, emocional, social e cognitiva. O bem-estar inclui o que é bom para uma pessoa: ter um papel social significativo; sentir-se feliz e ter esperança; viver de acordo com bons valores, definidos a nível local; ter relações sociais positivas e um ambiente de apoio; lidar com desafios através de competências de sobrevivência positivas; e contar com segurança, proteção e acesso a serviços de qualidade. Os aspetos do bem-estar incluem os campos biológico, material, social, espiritual, cultural, emocional e mental. (INEE)

Bem-estar infantil é um estado dinâmico, subjetivo e objetivo da saúde física, cognitiva, emocional, espiritual e social, na qual o desenvolvimento ideal das crianças é alcançado através de: proteção do abuso, negligência, exploração e violência; atendimento das necessidades básicas, incluindo aquelas que promovem a sobrevivência e o desenvolvimento; conexão e cuidados prestados por cuidadoras/es consistentes e responsivas/os; relações de apoio com parentes, colegas, professoras/es, membros da comunidade e so-

cidade em geral; e oportunidade para as crianças exercitarem a agência com base nas suas capacidades em evolução. (CPMS)

Construção da paz é projetada para 1) promover relações pacíficas; 2) fortalecer instituições políticas, socioeconômicas e culturais viáveis capazes de lidar com conflitos; e 3) fortalecer outros mecanismos que criarão ou apoiarão as condições necessárias para a paz sustentável. As atividades abordam explicitamente as causas raiz do conflito e contribuem para a paz em geral, com o objetivo de trabalhar em conflitos, procurando reduzir os fatores de conflito violento e contribuir para o nível social mais amplo de paz. A educação para a paz é uma intervenção que contribui para a construção da paz, mas muitas outras intervenções de educação e proteção infantil têm potencial e são explicitamente projetadas para contribuir para a coesão social e a construção da paz. Juntamente com a análise e o trabalho para evitar ou inflamar conflitos, as agências podem trabalhar ativamente para fomentar a paz através de programas da educação para a paz. (INEE)

Cuidador/a é uma pessoa, toda a comunidade ou uma instituição (incluindo o Estado) com responsabilidade clara (por costume ou direito) pelo bem-estar da criança. Muitas vezes, refere-se a uma pessoa com quem a criança vive e que fornece cuidados diários à criança. (CPMS)

Dados desagregados são estatísticas separadas de acordo com critérios específicos. Como nível mínimo de desagregação de dados, o CPMS propõe a desagregação por sexo, idade e deficiência. Dados desagregados por sexo significam estatísticas demográficas separadas para homens e mulheres. “Gênero” implica uma desagregação mais sutil e deve ser usada para dados qualitativos. Dados desagregados por idade separam as estatísticas populacionais por faixas etárias. O CPMS propõe os seguintes grupos etários para desagregação de dados para crianças: bebês (0 a 2 anos), crianças pequenas (3 a 5 anos), crianças em idade escolar (6 a 8 anos), pré-adolescência (9 a 10 anos), início da adolescência (10 a 14 anos) e adolescência (15 e 17 anos). Reconhece-se que uma grande variedade de grupos etários é usada entre diferentes agências e governos. O CPMS propõe que os dados desagregados por deficiência sigam as recomendações e as ferramentas fornecidas pelo Washington Group sobre estatísticas de deficiência. Também é necessária a recolha de dados qualitativos sobre barreiras e riscos enfrentados por crianças com deficiência. (CPMS)

Desenvolvimento saudável inclui garantir que crianças e jovens possam se desenvolver, crescer e prosperar em todos os aspectos da vida. Estes aspectos são frequentemente agrupados nos seguintes domínios: físico, linguagem e comunicação, cognitivo e socioemocional. O trabalho intersectorial é fundamental para garantir um desenvolvimento saudável de todos esses domínios e de maneira integrada. (CPMS)

Design Universal é o design de produtos, ambientes, programas e serviços a serem utilizados por todas as pessoas, de maneira mais ampla possível, sem a necessidade de adaptação ou design especializado. (OHCHR)

Educação não formal é uma adição, alternativa e/ou complemento à educação formal no âmbito do processo de aprendizagem ao longo da vida. Frequentemente, é oferecida para garantir o direito de acesso à educação para todos. Atende pessoas de todas as idades, mas não aplica necessariamente uma estrutura de percurso contínuo; pode ser de curta duração e/ou baixa intensidade, e é tipicamente fornecida sob a forma de cursos de curta duração, workshops ou seminários. A educação não formal leva, principalmente,

a qualificações que não são reconhecidas como formais ou equivalentes a qualificações formais pelas autoridades educativas nacionais ou regionais relevantes, ou não leva a nenhuma qualificação. A educação não formal pode abranger programas que contribuem para a literacia de jovens e adultos e para a educação de crianças fora da escola, bem como programas sobre competências de vida, competências profissionais e desenvolvimento social ou cultural. (INEE)

Força de trabalho ou profissionais do serviço social é um conceito inclusivo que se refere a uma ampla gama de profissionais governamentais e não governamentais, assim como paraprofissionais, que trabalham com crianças, jovens, adultos, idosos, famílias e comunidades para garantir um desenvolvimento e bem-estar saudáveis. Profissionais do serviço social concentram-se em serviços preventivos, responsivos e promotores, informados pelas ciências humanas e sociais, conhecimentos indígenas e locais, conhecimentos e competências interdisciplinares específicos da disciplina, além de princípios éticos. A força de trabalho do serviço social envolve pessoas, estruturas e organizações para: facilitar o acesso aos serviços necessários, aliviar a pobreza, desafiar e reduzir a discriminação, promover a justiça social e os direitos humanos e impedir e responder à violência, ao abuso, à exploração, à negligência e à separação familiar. É constituída por uma ampla gama de profissionais, pesquisadoras/es, gestoras/es e educadoras/es, incluindo, mas não se limitando a: assistentes sociais, educadoras/es sociais, pedagogas/os sociais, trabalhadores de cuidados infantis, pessoas que trabalham com jovens, trabalhadoras/es de cuidados com crianças e jovens, trabalhadoras/es de desenvolvimento comunitário, oficiais de ligação comunitária, trabalhadoras/es comunitárias/os, oficiais de assistência social, animadoras/es sociais e culturais e gestoras/es de casos. Embora o trabalho social e a pedagogia social tenham a vantagem histórica e sejam bastante dominantes no sector, outras categorias de profissionais e paraprofissionais ganharam espaço ao longo do tempo e têm feito contribuições inestimáveis para garantir o bem-estar e o desenvolvimento humanos. (Global Social Service Workforce Alliance)

Inclusão é uma abordagem baseada em direitos para programas, com o objetivo de garantir que todas as pessoas que possam correr o risco de serem excluídas tenham acesso igual a serviços básicos e uma voz no desenvolvimento e na implementação desses serviços. Exige que as organizações façam esforços dedicados para abordar e remover barreiras ao acesso aos serviços. A inclusão também se refere, de maneira mais ampla, a proporcionar um ambiente acolhedor para todas as crianças e projetar um serviço para atender às necessidades de diversas crianças. (CPMS)

Inclusão enfatiza a equidade no acesso e na participação e responde positivamente às necessidades e competências individuais de todas as pessoas. Em todos os sectores e na comunidade em geral, ela trabalha ativamente para garantir que todas as pessoas, independentemente de género, língua, habilidade, religião, nacionalidade ou outras características, sejam apoiadas para participar significativamente ao lado de seus pares. (INEE)

Não causar dano é o conceito de agências humanitárias para evitar consequências negativas não intencionais para as pessoas afetadas e não prejudicar as capacidades das comunidades para a construção e a reconstrução da paz. Esse princípio destaca impactos não intencionais das intervenções humanitárias e é uma base essencial para o trabalho das organizações em situações de conflito. (CPMS)

Os melhores interesses da criança implicam tudo o que diga respeito ao bem-estar da criança. Este bem-estar é determinado por várias circunstâncias individuais (como o

gênero, a idade, o nível de maturidade e experiências), assim como outros fatores (como a presença ou a ausência de pais ou cuidadoras/es, a relação entre a criança e o/a cuidador/a ou um membro da família e outros riscos ou capacidades), estando no centro de qualquer programa integrado. (CPMS)

Populações de risco refere-se a crianças que estão em risco de que seus direitos de proteção sejam violados. No contexto da proteção infantil, risco indica a possibilidade de violação ou ameaça dos direitos das crianças, prejudicando-as. A definição do risco precisa considerar o tipo de violação ou ameaça, assim como a resiliência e a vulnerabilidade das crianças. (CPMS)

Práticas prejudiciais são práticas tradicionais e não tradicionais que causam dor, danos físicos ou psicológicos e “desfiguração” das crianças. Em muitas sociedades, essas práticas são consideradas uma norma social e são defendidas por agressoras/es e membros da comunidade com base na tradição, na religião ou na superstição. Práticas prejudiciais perpetradas principalmente contra meninas, como mutilação genital feminina e o casamento infantil, também são formas de violência baseada em gênero. (CPMS)

O termo **professor/a** é usado para descrever o pessoal profissional diretamente envolvido no ensino de estudantes, incluindo professoras/es de sala de aula, professoras/es de educação especial e outras/os professoras/es que trabalham com grupos de estudantes em sala de aula, em pequenos grupos numa sala de recursos ou em ensino individual, dentro ou fora de uma sala de aula regular. O corpo docente também inclui responsáveis de departamentos cujos deveres incluem algumas demandas de ensino, mas não inclui pessoal não profissional que apoia as/os professoras/es no fornecimento de instruções a estudantes, como assistentes de professoras/es e outras/os funcionárias/os paraprofissionais. (INEE)

Programas sensíveis à crise (CSP, na sigla em inglês) envolve identificar e analisar os riscos da educação representados por conflitos e ameaças naturais. Isso significa entender (i) como estes riscos afetam os sistemas de educação e (ii) como os sistemas educativos podem reduzir o seu impacto e ocorrência. O objetivo é diminuir o impacto negativo das crises na oferta de serviços educativos e, ao mesmo tempo, fomentar o desenvolvimento de políticas e programas educativos que ajudarão a evitar que crises futuras surjam. Uma parte essencial do CSP é superar a desigualdade e a exclusão na educação, que pode exacerbar o risco de conflito quando esses fatores não são controlados. Também é importante desenvolver estratégias para responder adequadamente a crises e preservar a educação, mesmo nas circunstâncias mais difíceis. (UNESCO IIEP)

Programas sensíveis ao conflito com uma lente sensível ao conflito procura 1) entender o contexto em que a política ou o programa ocorre; 2) analisar a interação bidirecional entre o contexto e a política/programa; e 3) atuar para minimizar os impactos negativos e maximizar os impactos positivos das políticas e dos programas no conflito, de acordo com as prioridades de uma organização. (INEE)

Programas ou ações **sustentáveis** buscam atender às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às próprias necessidades. Inclui ser economicamente viável, ambientalmente sólido e socialmente justo a longo prazo. (CPMS)

Anexo 2:

Expectativas e uma amostra de fortalecimento de capacidade recomendado para funcionárias/os do IRC e outras partes interessadas importantes

Membros da equipa de proteção da criança do IRC	Membros da equipa de educação do IRC	Todos os membros da equipa de paz do IRC
<ul style="list-style-type: none">• Participar ativamente nas formações de educação recomendadas (veja a seguir)• Entender todos os modelos de educação escolhidos em PEACE, bem como as suas áreas geográficas de operação• A equipa de proteção da criança é formada por colegas de educação em intervenções de aprendizagem socioemocional• A equipa de proteção da criança é bem versada nas diferentes intervenções educativas disponíveis para:<ul style="list-style-type: none">◦ crianças fora da escola,◦ crianças que precisam de aprendizagem acelerada,◦ tutoria,◦ mecanismos de encaminhamento para a escola formal e crianças em risco de abandonar a educação formal para garantir melhores resultados de referências.	<ul style="list-style-type: none">• Participar ativamente nas formações recomendadas de proteção da criança (veja a seguir)• Entender como identificar e encaminhar crianças em risco, usando uma abordagem informada por trauma• Trabalhar em estreita colaboração com a equipa de proteção infantil para indicar crianças em risco de abandonar uma intervenção educativa• Monitorizar e relatar os riscos de proteção para crianças na escola e em outras configurações educacionais• Desenvolver uma compreensão das habilidades positivas para os pais e competências relevantes para cuidadoras/es para reduzir a violência em casa• Entender as abordagens de proteção infantil para áreas de educação não formal (programas de aprendizagem acelerada e aulas particulares)• Entender as abordagens de proteção da criança em ambientes escolares formais	<ul style="list-style-type: none">• Partilhar lições aprendidas e recomendações entre os sectores sistematicamente• Coordenar e referir-se sistematicamente a outros sectores• Trabalhar em conjunto para apoiar crianças com serviços complementares de educação e proteção• Reunir-se mensalmente para rever um plano de trabalho integrado de educação e proteção infantil• Participar em formações transversais• Quando surgirem perguntas ou problemas, chamar a atenção da equipa de gestão de PEACE e TAs• Partilhar o planeamento para alinhar e integrar atividades, sempre que possível

AMOSTRA DE SESSÕES RECOMENDADAS DE FORTALECIMENTO DA CAPACIDADE (extraídas de uma lista abrangente)

Sessão de formação ou orientação	Quem em Proteção da criança?	Quem na Educação?	Dias	Importância	Comentários
Proteção infantil (PI)	Todas/os as/os funcionárias/os, incluindo voluntárias/os e prestadoras/es de serviços	Todas/os as/os funcionárias/os, incluindo voluntárias/os e prestadoras/es de serviços	0,5	Urgente e obrigatório	Relevante para membros da comunidade, incluindo professoras/es, voluntárias/os, etc.
Proteção infantil – Identificação e encaminhamento seguro de potencial abuso infantil (SIR, na sigla em inglês)	Todas/os as/os funcionárias/os, incluindo voluntárias/os e prestadoras/es de serviços	Todas/os as/os funcionárias/os, incluindo voluntárias/os e prestadoras/es de serviços	2-3	Urgente e obrigatório	Relevante para membros da comunidade, incluindo professoras/es, voluntárias/os, etc.
Integração da proteção infantil em modelos de educação	Todas/os as/os funcionárias/os de PI	Todas/os as/os funcionárias/os da Educação	1-2	Urgente e obrigatório	
A. Integração da proteção infantil em escolas formais					
B. Integração da proteção infantil em aprendizagem acelerada					
Integração, incluindo introdução à educação e intervenções de PI					
Sessão de briefing dos principais modelos de educação:	Todas/os as/os profissionais	Todas/os as/os profissionais	0,5	Obrigatório	Todas as equipes precisam de compreender os principais modelos de educação, o perfil das crianças elegíveis para acessar o modelo e os mecanismos de encaminhamento relevantes.
A. Resposta de aprendizagem aguda – espaços seguros de cura e espaços de aprendizagem do IRC					
B. Aprendizagem acelerada					
C. Orientação					
Acesso a escolas de educação formal					

<u>Aprendizagem socioemocional (ASE)</u>	Profissionais da proteção infantil que irão conduzir a ASE	Profissionais de Educação	2-4	Obrigatório	Relevante para membros da comunidade, incluindo professoras/es, voluntárias/os, etc.
Primeiros socorros psicológicos (PFA, na sigla em inglês)	Todas/os as/os funcionárias/os, incluindo voluntárias/os e prestadoras/es de serviços	Todas/os as/os funcionárias/os, incluindo voluntárias/os e prestadoras/es de serviços	2	Obrigatório	Relevante para membros da comunidade, incluindo professoras/es, voluntárias/os, etc.
Formação em sistemas de aviso prévio (early warning systems training) – formação de formadoras/es	Todas/os as/os funcionárias/os de PI	Todas/os as/os funcionárias/os da Educação	2-8	Obrigatório	Relevante para membros da comunidade, incluindo professoras/es, voluntárias/os, crianças, etc.
<u>Currículos Parentais do IRC: As famílias fazem a diferença</u> *Concebidos para reduzir o uso da violência doméstica	Profissionais que trabalham com casos de proteção infantil, mediadores parentais e	profissionais da educação, tanto do IRC quanto de fora	5	Obrigatório	Relevante para membros da comunidade, incluindo professoras/es, voluntárias/os, etc.
Sessões de sensibilização da comunidade	Profissionais relevantes da proteção infantil	Profissionais relevantes da educação	N/A	Obrigatório	Os tópicos essenciais devem ser identificados e partilhados pelo programa do país, e discutidos entre as equipas e conselheiras/os técnicas/os dos sectores de educação e proteção infantil. Todas as sessões devem contar com um plano e incluir objetivos de aprendizagem e ferramentas de avaliação.

Workshop sobre pedagogia sensível às questões de género e considerações para programas da proteção infantil	Profissionais que trabalham com casos de proteção infantil Profissionais de apoio psicossocial que trabalham com casos de proteção infantil Voluntárias/os Prestadoras/es de serviços	Professoras/es e mediadoras/es	2	Obrigatório	Importante para que todas/os as/os profissionais compreendam de que forma a VBG coloca grupos específicos em risco.
<u>História em quadros Mitigação de riscos (Comic Book Risk Mitigation – IRC Street Heroes and Field Heroes)</u>	Profissionais de apoio psicossocial de proteção infantil, mobilizadoras/es da comunidade e profissionais que trabalham com casos de proteção infantil	Potenciais mediadoras/es nas escolas, se necessário	2	Opcional	Relevante para membros da comunidade, incluindo professoras/es, voluntárias/os, crianças, etc.

Anexo 3:

Crianças que se encontram em risco de violação dos seus direitos de proteção (CPMS)

Os riscos de proteção de crianças, das suas famílias e das comunidades em que vivem são exponencialmente exacerbados e intensificados durante as crises. Compreender vulnerabilidades históricas e específicas de períodos de crise e disparidades em termos de serviços permite que ambos os sectores abordem o planeamento, intervenções e a criação de medidas de uma perspetiva mais informada.

Quando ambos os sectores exploram intervenções programáticas, é importante considerar as seguintes questões:

- De que forma estas circunstâncias e experiências particulares de cada população em alto risco afetam a capacidade de as crianças terem acesso e participar na aprendizagem, de maneira segura e plena?
- Quais são as barreiras ou dificuldades específicas que impedem ou limitam o acesso e a participação?
- As intervenções de aprendizagem existentes podem acomodar as necessidades específicas de proteção e aprendizagem das crianças sem ou com poucos recursos, ou mesmo com substanciais contributos adicionais? Que contributos são necessários?
- As medidas governamentais e as culturas/infraestruturas escolares são acolhedoras, atenuam riscos de proteção de forma explícita e promovem a equidade, no presente e para o futuro?

Considerar as seguintes necessidades específicas para crianças em risco. A lista representa apenas alguns pontos de crianças em risco. Cada resposta precisa de identificar e analisar grupos e riscos específicos.

ADOLESCENTES E JOVENS

Para cada Nota de Orientação, o foco encontra-se nas crianças até a nível secundário de educação, que normalmente corresponde à faixa de 9 a 18 anos de idade. Cada aspeto do trabalho de apoio às crianças até os 18 anos de idade deve promover competências relevantes para jovens adultas/os, e capacitá-las/os para reclamarem os seus direitos e os utilizarem para continuarem a construir a sua resiliência e competências essenciais. A adolescência e a juventude são períodos importantes de desenvolvimento mental, durante os quais ambientes seguros podem promover o sucesso futuro das crianças e até atenuar o impacto da adversidade vivenciada durante a primeira infância. Agentes humanitárias/os têm de ponderar as perspetivas e as necessidades específicas das/os adolescentes em termos de resultados e programas. É possível que a condução de programas através de escolas e de grupos ao nível comunitário nem sempre consiga alcançar as/os adolescentes, em particular aquelas/es que se encontravam mais vulneráveis ou marginalizadas/os antes da crise. Adolescentes e jovens podem sentir-se encurraladas/os entre a infância e a idade adulta. Podem não querer participar em “atividades de crianças”, ao mesmo tempo que podem não ser consideradas/os suficientemente maduras/os ou com idade para participar em atividades de tomada de decisões organizadas por adultos e ao nível da comunidade ampliada. Tanto o sector de proteção infantil quanto o da educação têm de se concentrar nas capacidades das/os adolescentes e nas suas contribuições para as respostas humanitárias, para além das suas necessidades.

No âmbito dos programas integrados, os sectores precisam proporcionar oportunidades seguras de aprendizagem, assim como abordar fatores de risco específicos da idade, tais como o comportamento de risco intensificado ou violência de género e sexual. Há oportunidades significativas para introduzir e criar comportamentos e competências em adolescentes e jovens a partir de programas direcionados e integrados, bem como de mobilizar e construir as capacidades de adolescentes e jovens no sentido de promover a proteção e a aprendizagem contínua de crianças mais jovens.

Ponderar: Que oportunidades existem ou podem ser criadas para que as/os adolescentes concebam e apoiem programas para si mesmas/os, para crianças mais jovens e para as respetivas comunidades? De que forma as aspirações e os pontos fortes de adolescentes e jovens recolhidos nas avaliações são incorporados em planos de resposta?

Recursos

[Evidências sobre resultados de aprendizagem para adolescentes em contextos frágeis: uma análise de contexto \(Evidence on Learning Outcomes for Adolescents in Fragile Contexts: A Landscape Analysis\) \(INEE, 2022\)](#)

CRIANÇAS MAIS JOVENS (DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA)

A primeira infância abarca crianças com idade entre 0 e 8 anos. Para a finalidade desta Nota de Orientação, o foco encontra-se em crianças com idade entre 3 e 8 anos, abarcando desde o período pré-escolar até os primeiros anos da educação primária. Os contextos de crise aumentam significativamente potenciais riscos de proteção para as crianças mais jovens, que se encontram numa fase de rápido crescimento físico e mental. Isso pode ter um impacto nocivo em sua saúde, bem-estar e desenvolvimento contínuo. As estruturas de apoio, desde as suas relações com cuidadoras/es e família até os sistemas e estruturas que fornecem serviços de cuidados essenciais de proteção, podem ser perturbados ou destruídos, afetando, desta forma, a sua sensação de estabilidade, um meio de apoiar o desenvolvimento e relações saudáveis, e de as expor a novos e mais elevados riscos de proteção. As primeiras vivências de uma criança afetam a forma como o seu cérebro se desenvolve e se adapta ao ambiente que a rodeia, tendo implicações permanentes na aprendizagem, na resiliência e na saúde física e mental. Em particular, a exposição a experiências crónicas adversas dá origem a estresse tóxico, o qual pode ter um impacto negativo na saúde cognitiva, socioemocional e física da criança, com consequências evidentes para a sua educação. O investimento no desenvolvimento na primeira infância proporciona maiores oportunidades de envolver pais e cuidadoras/es de forma mais intencional para fornecer e apoiar a proteção e a aprendizagem precoce. Os programas integrados precisam, necessariamente, de um foco transversal para assegurar que múltiplos riscos e impactos negativos sejam atenuados de maneira coesa e abrangente. O espaço de programas para crianças mais jovens abrange principalmente intervenções na família e em centros. Nesta idade, as crianças são mais dependentes de suas/seus cuidadoras/es. Por isso, o impacto de uma crise na capacidade de um pai/mãe/cuidadoras/es estar presente e fornecer apoio tem de fazer parte de qualquer avaliação e intervenção.

Ponderar: De que forma criamos oportunidades para as crianças mais jovens que acompanham irmãs/ãos mais velhas/os a ambientes de aprendizagem? Como os programas de desenvolvimento na primeira infância conduzidos em casa ou na comunidade podem transitar para a educação primária formal ou não formal? Como adolescentes e jovens podem ser envolvidas/os no apoio às crianças mais jovens?

Recursos

Desenvolvimento da primeira infância em normas humanitárias e documentos de orientação (Early childhood development in humanitarian standards and guidance documents) (Moving Minds Alliance, 2021)

Manual de desenvolvimento na primeira infância em situações de emergência (Early Childhood Development in Emergencies Manual) (Save the Children, 2017)

Orientações programáticas do UNICEF para o desenvolvimento na primeira infância (UNICEF's Programme Guidance for Early Childhood Development) (UNICEF, 2017)

Página de Recursos para o Desenvolvimento da Primeira Infância (INEE)

Enquadramento de cuidados protetores em emergências (Nurturing Care in Emergencies Framework) (OMS, 2020)

Formação online sobre aprender brincando (Learning Through Play online training) (LEGO, 2022)

Dossiê técnico #5: Pedagogia sensível às questões de género para a educação na primeira infância (Gender-responsive pedagogy for early childhood education) (VVOB, 2020)

GRUPOS FAMILIARES LIDERADOS POR CRIANÇAS

Um grupo ou agregado familiar no qual uma ou mais crianças (normalmente, um(a) irmão(irmã) mais velho(a)) assume a responsabilidade primária quotidiana de gerir o núcleo familiar, assim como de sustentar e cuidar daquelas/es que dele fazem parte. (CPMS)

Recomenda-se a inclusão e a análise do impacto do acesso a serviços (incluindo as situações nas quais um menor que toma conta de irmãs/ãos ou outras crianças mais novas não possui a autoridade para assinar documentos necessários para a matrícula na escola ou para o acesso a outros serviços).

CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

A categoria "crianças com deficiência" inclui crianças que têm uma limitação física, psicossocial, intelectual ou sensorial (visual ou auditiva) de longo prazo. Estas limitações podem originar barreiras físicas, de comunicação ou socioculturais, que limitam a sua participação de maneira igualitária na sociedade. Isto as coloca em risco mais elevado em contextos humanitários. As crianças com deficiência têm os mesmos direitos humanos que todas as outras crianças. Os dois sectores encontram-se bem posicionados para identificar e abordar riscos e barreiras que impedem as crianças com deficiência de ter igual acesso a oportunidades de aprendizagem com qualidade. As instalações e os serviços devem ser concebidos para que todas as crianças tenham acesso e possam utilizá-los o máximo possível, e devem incluir, ainda, acomodações razoáveis ou adaptações para as crianças com deficiência. Ao longo de todo o ciclo do programa, os dois sectores devem analisar as relações entre a deficiência e outros fatores de risco (como meninas com deficiências, crianças com deficiências que vivem em instituições, etc.) que podem constituir desafios no acesso e na participação eficaz na aprendizagem e em outros serviços e oportunidades. É sempre relevante e necessário que as partes interessadas desagreguem dados qualitativos e individuais por deficiência, uma vez que as crianças estão presentes em todos os contextos, e devem ser reconhecidas pelas medidas e ações dos programas, durante e após os períodos de crise. (Requisito 31 da CPMS) Acrescenta que, muitas vezes, as crianças com deficiência começam a escola mais tarde do que outras crianças, se de facto o chegarem a fazer. É essencial estabelecer ligações com a mobilização da comunidade e serviços de gestão de casos.

Uma educação inclusiva significa assegurar que as barreiras físicas, comportamentais e financeiras não inibem estudantes com deficiências de participar na educação. O artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência salienta o direito à educação inclusiva e proíbe a discriminação com base na deficiência na educação. Alcançar uma educação inclusiva e de qualidade em termos de deficiência depende de: exigir padrões mínimos de acessibilidade para todas as escolas, incluindo aquelas que se encontram em contextos de emergência; investir em formação de professoras/es que prepare todas/os as/os educadoras/es para dar resposta à diversidade na sala de aula e à inclusão da deficiência, em particular; garantir que materiais e recursos estejam disponíveis em formatos acessíveis e que sejam facilmente adaptáveis; investir em tecnologia e dispositivos de apoio para crianças com deficiências, assegurando o envolvimento de organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na monitorização da educação.

Recursos

[Crianças com deficiências em situações de conflito armado \(Children with disabilities in situations of armed conflict\)](#) (UNICEF, 2018)

[Deficiência e a COVID-19: Nota de Orientação para Projetos \(Disability and COVID-19: Guidance note for projects\)](#) (Girls' Education Challenge UKaid, 2020)

[Tecnologia de Informação e Comunicação no apoio à inclusão de crianças com deficiências na educação \(Information and Communication Technology supporting the inclusion of children with disabilities in education\)](#) (Humanity & Inclusion, 2022)

[Educação inclusiva de qualidade na essência dos ODS \(Quality Inclusive Education at the Heart of the SDGs\)](#) (IDDC, 2015)

[Educação inclusiva: rumo à inclusão de todas/os as/os estudantes \(Inclusive Education: towards the inclusion of all learners\)](#) (Humanity and Inclusion, 2022)

GÉNERO

O género possui um papel crucial na forma como as crianças são tratadas e como os seus direitos são respeitados no seio das famílias e comunidades. As normas sociais de género influenciam as diferentes vivências, potencial e riscos de meninas e meninos. Estes "padrões de género" também afetam as crianças com identidade de género ou com características sexuais não binárias, como as que se identificam como lésbicas, gays, bissexuais, transexuais ou intersexo. As desigualdades de género pré-existentes tendem a aumentar durante uma crise humanitária. Exemplos de risco aumentado durante períodos de crise podem incluir:

- mais casamentos prematuros e forçados, ou crianças traficadas por forças armadas;
- gravidez prematura;
- meninos podem ficar mais vulneráveis ao recrutamento forçado;
- crianças transexuais podem estar sujeitas a um maior risco de violência ou a dificuldades em acessar espaços de aprendizagem;
- pode esperar-se que todos os géneros assumam o papel de cuidadoras/es ou que procurem emprego para apoiar a família, etc.

O impacto sobre a capacidade de uma criança ingressar, continuar ou completar a educação formal ou não formal pode ser significativo. A análise de riscos para as crianças e de resiliência associados ao género devem ser conduzidos ao longo de todo o ciclo do programa. As intervenções devem considerar as fontes causais da discriminação e desigualdade com base no género, evitar o reforço ou a continuação de relações de poder com base no género, além de apoiar a igualdade de género sempre que possível.

Recursos

[Manual da INEE sobre Género \(INEE, 2019\)](#)

[Manual de formação sobre questões de género da INEE \(INEE, 2019\)](#)

[Normas e intervenções para eliminar barreiras associadas ao género para a participação e aprendizagem escolar de meninas em países de renda baixa e média: Uma revisão sistemática dos dados \(Policies and interventions to remove gender-related barriers to girls' school participation and learning in low- and middle-income countries: A systematic review of the evidence\)](#) (Campbell Systematic Reviews, 2022)

[Lista de dicas sobre medidas de igualdade de género do IASC \(IASC Gender Equality Measures Tip Sheet\)](#) (IASC, 2018)

CRIANÇAS EM DESLOCAÇÃO: CRIANÇAS REFUGIADAS/DESLOCADAS INTERNAMENTE/APÁTRIDAS/MIGRANTES

As crianças que são refugiadas, deslocadas internamente ou apátridas enfrentam riscos acrescidos de abuso, negligência, exploração e violência. Todas as crianças têm os mesmos direitos ao abrigo da Convenção sobre os Direitos da Criança. Os países têm a obrigação de as proteger e de garantir que os seus direitos são protegidos. Barreiras de carácter legal, normativo e prático e discriminação podem levar a que as crianças tenham o acesso a serviços essenciais negado. Todas as respostas têm de procurar soluções sustentáveis para as crianças, suas famílias e comunidades, através de intervenções programáticas e do apoio a medidas relevantes e de esforços de reforço de capacidade das autoridades. A inclusão em uma educação de qualidade e igualdade nos sistemas educativos nacionais contribui para a resiliência e prepara crianças e jovens para a participação em sociedades coesas, sendo a melhor escolha de medidas para crianças e jovens refugiadas/os, deslocadas/os internamente ou apátridas, assim como para suas comunidades de acolhimento.

Conjuntos determinados de leis e normas abordam os direitos de pessoas refugiadas, incluindo a Convenção para os Refugiados (Refugee Convention) de 1951 (e o seu Protocolo de 1967), assim como o Pacto Global sobre Refugiados (Global Compact on Refugees), que fornece proteções específicas e destaca direitos específicos das pessoas refugiadas. Isto inclui o direito à educação formal. A educação não formal não está referenciada, apesar de, muitas vezes, fazer parte de uma resposta mais abrangente de EeE para pessoas refugiadas. Quando refugiadas/os regressam ao seu país de origem, são designadas/os de "repatriadas/os" e necessitam de apoio específico para se reintegrarem, incluindo a reintegração nos sistemas de educação. Trabalhar em crises de pessoas refugiadas envolve, portanto, enquadramentos legais específicos, considerações e procedimentos que têm implicações para as/os profissionais em áreas como coordenação, trabalho com governos, recolha de dados e gestão da informação, processos de registo, determinação do estatuto de refugiadas/os e soluções sustentáveis. Para isto, aplicam-se as orientações específicas da ACNUR.

Todas as crianças são responsabilidade do governo do país em que residem. Proteções e serviços devem ser fornecidos de acordo com a política e os requisitos nacionais. Para muitas/os refugiadas/os e deslocadas/os, a falta de documentação adequada pode ser um problema. Isso pode criar barreiras no acesso a serviços, assim como para a garantia e o benefício de sistemas jurídicos, incluindo a capacidade de se inscrever e participar da educação formal em países e comunidades anfitriãs.

A potencial falta de documentação e reconhecimento de direitos cria barreiras significativas para as crianças se inscreverem, concluírem e serem reconhecidas pelas realizações acadêmicas. Em alguns contextos, as crianças refugiadas/deslocadas/migrantes/ápatridas não são incluídas em dados regionais ou nacionais, incluindo sistemas de dados educativos. Isso impacta as atribuições de financiamento, a formação e a distribuição de recursos e a monitorização do progresso e dos desafios na aprendizagem. Além disso, o país de acolhimento, o currículo e a língua da comunidade anfitriã (bem como sua história e cultura) podem não atender às necessidades das crianças em movimento.

Ponderar: Além das intervenções que apoiam as crianças em movimento, considerar a transmissibilidade, a acreditação e o valor da formação acadêmica e as perspectivas de emprego quando ou se elas se estabelecerem, se restabelecerem ou regressarem ao seu país de origem.

Recursos

[Acesso equitativo à educação de qualidade para crianças deslocadas internamente \(Equitable Access to Quality Education for Internally Displaced Children\)](#) (UNICEF/IDMC, 2019)

[Educação, crianças em movimento e inclusão na educação \(Education, Children on the move and Inclusion in Education\)](#) (UNICEF, 2022)

[Educação de refugiadas/os 2030, uma estratégia para a inclusão de refugiados](#)

[Pacto Global sobre Refugiados \(Refugee Education 2030, a Strategy for Refugee Inclusion, Global Compact on Refugees\)](#) (ACNUR, 2019)

CRIANÇAS DESACOMPANHADAS E SEPARADAS DA FAMÍLIA (UASC, NA SIGLA EM INGLÊS)

Na maioria dos conflitos armados, deslocamentos em massa da população, desastres naturais, fome/crises alimentares e outras crises, as crianças correm maior risco de separação de suas famílias ou de outras/os cuidadoras/es adultas/os. O UASC é um dos grupos mais vulneráveis em contextos de crise, com as crianças geralmente sendo privadas de cuidados e proteção. Embora algumas crianças possam precisar de cuidados alternativos temporários, a maioria pode-se reunir com pais, cuidadoras/es, irmãs/ãos, membros da família ampliada ou outras/os adultas/os que conhecem e que estão dispostas/os e são capazes de prestar cuidados e proteção.

O UASC é apoiado por enquadramentos de proteção que respeitam os princípios da unidade familiar e os melhores interesses da criança. Os componentes de programas podem incluir a prevenção de separação, a monitorização e a reunificação familiar, cuidados provisórios, soluções de longo prazo para as crianças que não podem ser reunificadas, e intervenções de apoio que promovem o bem-estar e o desenvolvimento saudável. Isto pode abranger:

- Sistema substancial de gestão de casos para garantir que os melhores interesses das crianças sejam avaliados, determinados e considerados prioritariamente em todas as decisões que as afetam.
- O grupo de UASC é priorizado para acesso igual e seguro a assistência, proteção e serviços, incluindo a educação. Abordar barreiras financeiras e logísticas para o grupo UASC e suas/seus cuidadoras/es.
- A monitorização e o seguimento em tempo hábil, sistemático e transversal (a) apoiam a reunificação da família e a reintegração da comunidade e (b) verifica se as crianças que foram reunidas estão a receber cuidados adequados.

- Apoiar a formação de todas/os as/os cuidadoras/es que apoiam UASC, incluindo professoras/es, para garantir que a confiança e o sentido de segurança das crianças sejam fortalecidos e as necessidades específicas atendidas nos cuidados e na escola. As/Os cuidadoras/es recebem suporte contínuo.
- Quando há a necessidade de intervenção especializada, os recursos locais devem ser explorados e apoiados enquanto forem do melhor interesse da criança.
- Quando a reunificação não é possível, apoiar os cuidados comunitários que promovem a cultura de uma criança e fornecem continuidade de aprendizagem, socialização e desenvolvimento.
- A matrícula e o progresso de uma criança na aprendizagem são oficialmente documentados e transferidos quando uma criança é reunida.

As intervenções devem concentrar-se em responder às necessidades de UASC, além de impedir o risco e mitigar os impactos da separação. As atividades escolares e de preparação para desastres com base na comunidade podem prevenir e/ou mitigar o risco de separação, bem como criar contingências que permitam uma rápida reunificação com famílias e comunidades. Os sistemas de salvaguarda infantil e informação devem responder ao potencial de separação.

Recursos

[Recursos UASC \(UASC Resources\)](#) (Aliança)

PRÁTICAS CULTURAIS PREJUDICIAIS

Práticas culturais prejudiciais, como [casamento infantil](#) e [mutilação genital feminina](#) (MGF), são práticas discriminatórias cometidas regularmente por longos períodos de tempo que comunidades e sociedades consideram aceitáveis. Em todo o mundo, centenas de milhões de crianças experimentam alguma forma de violência, exploração ou prática prejudicial, embora as meninas enfrentem risco muito maior. A norma cultural pode estender-se para além de identidades de gênero, etnia, religião, grupo social ou casta. Exemplos de práticas prejudiciais incluem:

- Casamento infantil e MGF, refletindo valores da comunidade que têm as meninas em baixa estima
- Envolvimento em meios de subsistência e apoio às famílias por meio de responsabilidades pastorais, impedindo que os meninos frequentem a escola após certa idade
- Tabus de menstruação e práticas que impedem a interação, colocam as meninas em perigo ou isolamento adicionais e impedem a participação assídua na educação

Ponderar: Como os programas integrados podem corrigir políticas desiguais e percepções culturais, atitudes e comportamentos que permitem práticas prejudiciais?

Recursos

[Série de Vídeos CMPS: Requisito 8, Violência física e outras práticas prejudiciais \(Standard 8, Physical violence and other harmful practices\)](#) (Aliança, 2016)

[Orientação para envolver líderes tradicionais: Casamento infantil \(Guidance for Engaging Traditional Leaders: Child marriage\)](#) (Save the Children, 2020)

CRIANÇAS EM CONTATO COM O SISTEMA DE JUSTIÇA

As crianças podem interagir com o sistema de justiça como testemunhas, vítimas (sobreviventes), acusadas, criminosas condenadas ou uma combinação destes papéis. Nos contextos de crise, não é incomum que as comunidades sejam expostas a níveis mais altos de agentes da lei e outras autoridades encarregadas de responder ou impedir a agitação civil. Existem alguns grupos de crianças que podem ter exposição mais frequente ou podem ser mais vulneráveis dentro dos sistemas legais e civis. Por exemplo, crianças deslocadas e migrantes podem ser detidas em travessias de fronteira, crianças anteriormente associadas a forças ou grupos armados podem ser detidas, crianças que trabalham que podem não ter permissões ou ainda idade legal de trabalho, crianças que foram privadas de seus direitos por sistemas e práticas legais injustos. Com base nos pontos fortes de cada sector, os programas integrados podem fornecer medidas de proteção imediatas, enquanto corrigem e atuam nas necessidades de aprendizado para apoiar a reintegração, aceitação e comportamentos positivos, conforme necessário.

Recursos

[Revisão Interinstitucional da Justiça para Crianças num Contexto Humanitário \(Inter-agency Review of Justice for Children in a Humanitarian Context – CPMS 14\)](#) (International Bureau for Children's Rights, Aliança, 2016)

TRABALHO INFANTIL

Trabalho infantil é o trabalho realizado por crianças sem as idades mínimas legais para trabalho. As legislações nacionais normalmente definem várias idades mínimas para diferentes tipos de trabalho. Por exemplo, a idade para o trabalho normal em tempo integral pode começar na idade em que a escolaridade obrigatória termina. O termo trabalho infantil refere-se ao trabalho que é mental, física, social ou moralmente perigoso e prejudicial para as crianças, e que interfere na educação, privando-as da oportunidade de frequentar a escola, fazendo-as deixar a escola prematuramente ou exigindo que elas tentem combinar a assiduidade escolar com trabalho excessivamente longo e pesado.

O trabalho infantil é qualquer trabalho que priva as crianças da sua infância, de seu potencial e sua dignidade. É um trabalho que interfere na educação das crianças e afeta negativamente o seu bem-estar emocional e físico, assim como seu desenvolvimento. Muitas crianças trabalhadoras estão envolvidas nas piores formas de trabalho infantil, incluindo trabalho forçado, recrutamento em grupos armados, tráfico de exploração, exploração sexual, trabalho ilícito ou trabalho perigoso. As crises humanitárias podem aumentar a prevalência e a gravidade das formas existentes de trabalho infantil ou desencadear novas formas. (Veja também os Requisitos do CPMS 9 e 11.)

Todas as crianças estão protegidas do trabalho infantil, especialmente das piores formas de trabalho infantil, que podem relacionar-se ou ser agravadas pela crise humanitária. As agências devem apoiar as crianças a deixar o trabalho infantil prejudicial, apoiar a sua reintegração nas famílias (quando necessário) e a reentrada na educação, conforme apropriado. Nos casos em que isso não é possível, é importante:

- Visar a redução de danos diminuindo o horário de trabalho
- Apoiar a transição para afastar as crianças das piores formas de trabalho infantil
- Colaborar com famílias, comunidades, empregadoras/es e sistemas para garantir que os riscos de proteção sejam mitigados, na medida do possível
- Garantir que existam oportunidades de aprendizagem alternativas, flexíveis e que garantam proteção, e que sejam acessíveis a crianças trabalhadoras

Recursos

[Prevenção e Resposta ao Trabalho Infantil na Ação Humanitária \(Preventing and Responding to Child Labour in Humanitarian Action\)](#) (Aliança, 2019)

CRIANÇAS ASSOCIADAS A FORÇAS ARMADAS OU GRUPOS ARMADOS

“O conflito armado tem um impacto devastador nas crianças, sujeitando-as à violência, ao deslocamento forçado, à separação da família, a interrupções extremas em serviços básicos e à perda de oportunidades de aprendizagem e emprego. Também impõe sofrimento através de violações graves dos direitos das crianças, como exploração sexual, violação o e outras formas graves de violência sexual, assassinato e mutilação, e recrutamento para as forças e grupos armados. O recrutamento ou uso de crianças em forças e grupos armados refere-se ao recrutamento ou alistamento, obrigatório, forçado ou voluntário, de crianças em qualquer tipo de força armada ou grupo armado. É uma das seis graves violações contra crianças em tempos de guerra, mas o número de crianças recrutadas continua a subir.

As crianças associadas a forças armadas e grupos armados são de diferentes idades, gêneros e grupos étnicos. Meninos e meninas são usados por forças e grupos armados de várias maneiras diferentes, inclusive como combatentes, cozinheiras/os, carregadoras/es, mensageiras/os e espiãs/ões. São também frequentemente sujeitas/os a exploração sexual. Algumas crianças envolvem-se através da intimidação, sequestro ou casamento forçado. Outras podem ver o alistamento como uma estratégia de sobrevivência quando confrontadas com a pobreza, falta de acesso à educação e emprego, violência doméstica ou normas de gênero opressivas. Embora a experiência das meninas associadas a forças armadas e grupos armados seja amplamente negligenciada, elas não são menos afetadas do que os meninos quando se trata de participar diretamente ou de testemunhar conflitos armados.

A associação com forças armadas e grupos armados expõe as crianças à violência física, psicológica e sexual, e interrompe profundamente o seu desenvolvimento e sua vida posterior. Ao deixar as forças armadas e grupos armados, as crianças e as suas famílias geralmente sofrem altos níveis de estresse, incluindo adversidade socioeconômica, estigma e discriminação. As oportunidades educativas perdidas e as dificuldades em alcançar marcos importantes na vida fazem com que muitas crianças se sintam mal equipadas para contribuir para a família e a economia local quando regressam à vida civil. Algumas crianças anteriormente recrutadas e usadas são detidas por longos períodos, julgadas como participantes de hostilidades consideradas ilegais e expostas a tortura e incerteza. Estarem separadas das suas famílias e perder entes queridos também ameaça a sua saúde e desenvolvimento saudável” (Alliance, 2022b).

Recursos

[Embalado pelo conflito: Implicações para Programas \(Cradled by Conflict: Implications for Programming\)](#) (United Nations University, 2018)

[Nota técnica sobre meninas associadas a forças armadas e grupos armados \(Technical Note on Girls Associated with Armed Forces and Armed Group\)](#) (Alliance, 2020)

[Saúde mental e apoio psicossocial em programas CAAFAG \(Mental Health and Psychosocial Support in CAAFAG Programmes\)](#) (Alliance, 2022)

Anexo 4:

Referências

Accelerated Education Working Group (AEWG). (2017). *Guide to the Accelerated Education Principles*. AEWG. <https://inee.org/resources/accelerated-education-guide-principles>

Accelerated Education Working Group (AEWG). (2020a). *Accelerated Education Evidence Review: Strengthening the Evidence Base for Accelerated Education*. AEWG. <https://inee.org/resources/accelerated-education-evidence-review>

Accelerated Education Working Group (AEWG). (2020b). *Programme Monitoring & Evaluation Toolkit*. AEWG. <https://inee.org/resources/accelerated-education-programme-monitoring-evaluation-toolkit>

Camp Coordination and Camp Management (CCCM) Cluster. (2021). *Minimum Standards for Camp Management*. CCCM Cluster. <https://reliefweb.int/report/world/minimum-standards-camp-management-2021-edition>

Child Protection in Crisis Network for Research, Learning & Action (CPCN). (2013). *Best Practices for Engaging Community-Based Child Protection Mechanisms and Establishing Synergies with the Education Sector: Learning from Protracted Refugee Settings in Uganda and Rwanda*. CPCN. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/best-practices-engaging-community-based-child-protection-mechanisms-and-establishing/>

Daly, M., R. Bray, Z. Bruckauf, J. Byrne, A. Margaria, N. Pec'nik, and M. Samms-Vaughan. (2015). *Family and Parenting Support: Policy and Provision in a Global Context*. UNICEF Office of Research-Innocenti. <https://www.unicef-irc.org/publications/770-family-and-parenting-support-policy-and-provision-in-a-global-context.html>

Education in Crisis Contexts Network (ECCN). (2019). *Conflict Sensitive Education Indicators Spreadsheet*. ECCN. <https://www.eccnetwork.net/resources/conflict-sensitive-education-indicators>

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

Global Alliance for Disaster Risk Reduction & Resilience in the Education Sector (GADRRRES). (2015). Comprehensive School Safety Goals, and Draft Targets and Indicators. GADRRRES. <https://gadrrres.net/css-targets-and-indicators/>

Global Alliance for Disaster Risk Reduction & Resilience in the Education Sector (GADRRRES). (2022). Comprehensive School Safety Framework 2022-2030. GADRRRES. <https://gadrrres.net/comprehensive-school-safety-framework/>

Global Education Cluster (GEC) and Child Protection Area of Responsibility CP AoR). (2021). CP-EiE Collaboration in Coordination Framework. GEC and CP AoR. <https://inee.org/resources/education-emergencies-child-protection-collaboration-framework>

Global Partnership for Education (GPE). (2019). Leaving No One Behind Leaving no one behind: A knowledge and innovation exchange (KIX) discussion paper. GPE. <https://www.globalpartnership.org/content/leaving-no-one-behind-knowledge-and-innovation-exchange-kix-discussion-paper>

Global Social Service Workforce Alliance (GSSWA) and United Nations Children's Fund (UNICEF). (2019). Guidelines to Strengthen the Social Service Workforce for Child Protection. GSSWA and UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/guidelines-to-strengthen-social-service-workforce-for-child-protection-2019>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2010a). Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery. INEE. <https://inee.org/resources/inee-minimum-standards>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2010b). Pocket Guide to Supporting Learners with Disabilities. INEE. <https://inee.org/resources/inee-pocket-guide-supporting-learners-disabilities>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2013). Guidance Note for Conflict Sensitive Education. INEE. <https://inee.org/resources/inee-guidance-note-conflict-sensitive-education>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2016). Teachers in Crisis Contexts Training for Primary School Teachers. INEE. <https://inee.org/resources/training-package-primary-school-teachers-crisis-contexts>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2019). INEE Guidance Note on Gender. INEE. <https://inee.org/resources/inee-guidance-note-gender>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2020). Non-formal Education for Adolescents and Youth in Crisis and Conflict Contexts: a Proposed Taxonomy and Background Paper. INEE. <https://inee.org/resources/non-formal-education-adolescents-and-youth-crisis-and-conflict-proposed-taxonomy-and>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2021a). Minimum Standards Indicator Framework. INEE. <https://inee.org/resources/ms-indicator-framework>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2021b). Creating an Enabling Non-formal Education Environment for Adolescents and Youth. INEE. <https://inee.org/resources/creating-enabling-non-formal-education-environment-adolescents-and-youth>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2022). A Guidance Note for Teacher well-being in Emergency Settings. INEE. <https://inee.org/resources/guidance-note-teacher-wellbeing-emergency-settings>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) & The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance). (2020a). Weighing up the risks: School Closure and Reopening under COVID-19—When, Why, and What Impact? INEE and the Alliance. <https://inee.org/resources/weighing-risks-school-closure-and-reopening-under-covid-19>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) and the Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance). (2020b). Position Paper: Collaboration Across Child Protection in Humanitarian Action and Education in Emergencies. INEE and the Alliance. <https://inee.org/resources/collaboration-across-child-protection-and-education-emergencies>

Inter-Agency Standing Committee (IASC) Reference Group for Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. (2017) Inter-Agency Referral Form and Guidance Note. IASC. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/inter-agency-referral-form-and-guidance-note/>

Inter-Agency Standing Committee (IASC). (N.d.a.). Indicator Registry. IASC. <https://ir.hpc.tools/applications/ir/indicator/aap-3>

Inter-Agency Standing Committee (IASC). (N.d.b.). Minimum Operating Standards (MOS-PSEA). IASC. <https://psea.interagencystandingcommittee.org/tig/resources/minimum-operating-standards-mos-psea>

Open Society Foundations (OSI). (2015). Indicators for All? Monitoring Quality and Equity for a Broad and Bold Post-2015 Global Education Agenda. OSI. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/indicators-for-all-monitoring-quality-and-equity-for-a-broad-and-bold-post-2015-global>

Peace Direct, Global Partnership for the Prevention of Armed Conflict (GPPAC), International Civil Society Action Network (ICAN), and United Network of Young Peacebuilders (UNOY). (2022). Race, Power, and Peacebuilding Insights and lessons from a global consultation. GPPAC, ICAN, and UNOY. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/race-power-and-peacebuilding-insights-and-lessons-from-a-global-consultation/>

Plan International. (2021). Reimagining Climate Education and Youth Leadership: Survey Report. Plan International. <https://plan-international.org/publications/reimagining-climate-education-and-youth-leadership/>

RTI International. (2016). Conceptual Framework for Measuring School-Related Gender-Based Violence. U.S. Agency for International Development. Washington, D.C. <https://www.ungei.org/publication/conceptual-framework-and-toolkit-measuring-school-related-gender-based-violence>

Sauvageot, C. (1997). Indicators for educational planning: a practical guide. UNESCO-IIEP. Paris, France. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000103407>

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance). (2019a). Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action (CPMS). Alliance. https://alliancecpha.org/en/CPMS_home

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance). (2019b). Glossary: Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action. Alliance. <https://alliancecpha.org/en/glossary-minimum-standards-child-protection-humanitarian-action-2019-edition>

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance). (2020). Child Protection in Humanitarian Action Competency Framework. Alliance. <https://alliancecpha.org/en/child-protection-online-library/guidance-child-protection-humanitarian-action-competency-framework>

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance). (2021a). Clarion Call: The Centrality of Children and their Protection within Humanitarian Action. <https://alliancecpha.org/en/alliance-strategy-2021-2025>

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance). (2021b). Defining and Measuring Child Well-Being in Humanitarian Action: A Contextualization Guide. Alliance. <https://alliancecpha.org/en/child-protection-online-library/contextualizing-and-measuring-child-well-being-humanitarian-action>

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance). (2021c). Enhanced CPMS indicator table. Alliance. <https://alliancecpha.org/en/child-protection-online-library/enhanced-cpms-indicators-table>

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance) (2021d). Primary Prevention Framework for Child Protection in Humanitarian Action. Alliance. <https://www.alliancecpha.org/en/primary-prevention-framework>

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance). (2022a). CAAFAG Programme Development Toolkit Guidelines. Alliance. https://alliancecpha.org/en/CAFAAG_toolkit

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance). (2022b). Resource Package Mental Health and Psychosocial Support in CAAFAG Programmes. Alliance. <https://alliancecpha.org/en/child-protection-online-library/resource-package-mental-health-and-psychosocial-support-caafag>

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (Alliance) (2022c). 'What will happen to our children?': The Impact of COVID-19 School Closures on Child Protection and Education Inequalities in Three Humanitarian Contexts. Alliance. <https://inee.org/resources/impact-covid-19-school-closures-child-protection-and-education-inequalities-three>

The Psychology Notes Headquarters. (2019, May 3) What is Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory?. <https://www.psychologynoteshq.com/bronfenbrenner-ecological-theory/>

UNESCO, UNICEF, the World Bank and OECD. (2021). WHAT'S NEXT? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic. UNESCO, UNICEF, the World Bank, OECD. <https://en.unesco.org/gem-report/node/3512>

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2018). INSPIRE Indicator Guidance and Results Framework - Ending Violence Against Children: How to define and measure change. UNICEF. <https://www.unicef.org/documents/inspire-indicator-guidance-and-results-framework>

United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI). (2019). A Whole School Approach to Prevent School-Related Gender-Based Violence: Minimum Standards and Monitoring Framework. UNGEI. <https://www.ungei.org/publication/whole-school-approach-prevent-school-related-gender-based-violence-1>

United States Agency for International Development (USAID). (2019). Rapid Education and Risk Analysis Toolkit. USAID. <https://www.eccnetwork.net/resources/rapid-education-and-risk-analysis-rera-toolkit>

World Health Organization (WHO). (2016). INSPIRE Seven Strategies for Ending Violence Against Children. WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/inspire-seven-strategies-for-ending-violence-against-children>



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



THE ALLIANCE
FOR CHILD PROTECTION
IN HUMANITARIAN ACTION