

# 20 ANOS DE INEE

Conquistas e Desafios na Educação  
em Situações de Emergência



Rede Interinstitucional  
para a Educação em  
Situações de Emergência

## Agradecimentos

Este relatório foi realizado a pedido do Secretariado da INEE. A investigação e redação foram orientadas pelo REAL Centre, da Universidade de Cambridge, em colaboração com a equipa do Secretariado da INEE e do grupo consultivo sobre relatórios. A Dra. Hiba Salem do REAL Centre liderou a revisão das evidências e a redação respeitante às tendências na educação em situações de emergência. Asma Zubairi orientou a análise e a redação das secções sobre finanças e sobre as crianças fora da escola. Este trabalho foi levado a cabo sob a direção geral da Professora Pauline Rose. A Dra. Lyndsay Bird e Dra. Kate Moriarty escreveram e deram contribuições adicionais, incluindo informações sobre a contribuição da INEE para a educação em situações de emergência e recomendações para ações futuras.

A INEE manifesta a sua enorme gratidão ao Instituto de Estatística da UNESCO, que gentilmente disponibilizou os dados que possibilitaram a análise e os dados atualizados sobre quem se encontra fora da escola, que são apresentados neste relatório.

A INEE expressa os seus sinceros agradecimentos ao valioso apoio do grupo consultivo sobre relatórios, que ofereceu contribuições e sugestões perspicazes e relevantes para este relatório. O seu conhecimento e compreensão da educação em situações de emergência e da INEE, bem como o seu trabalho ao longo dos anos, enriqueceram o relatório. Este grupo inclui Ellen Chigwanda, Zabihullah Ghazawi, Loise Gichuhi, Bilal Hamaydah, Gabriel El Khili, Mary Mendenhall, Patrick Montjourides, Barbara Moser-Mercer, Ritesh Shah, Margaret Sinclair e Christopher Talbot.

A INEE quer também agradecer ao fundo A Educação Não Pode Esperar pela partilha sobre a sua categorização de países, que foi utilizada neste relatório.

Agradecimentos ainda aos membros do Conselho Diretivo da INEE: Dubai Cares, Finn Church Aid, Comité Internacional de Resgate, Agência Norueguesa de Cooperação para o Desenvolvimento, Conselho Norueguês para os Refugiados, Agência Suíça para o Desenvolvimento e Cooperação, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, Fundo das Nações Unidas para a Infância, Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados e Visão Mundial Internacional. Agradecemos também ao Diretor da INEE, Dean Brooks, e ao Secretariado pelo apoio na preparação desta publicação.

Edição de texto de Dody Riggs. Design de 2D Studio Ltd. Esta tradução foi feita em colaboração com a organização Tradutores sem Fronteiras e a INEE.

## Publicado por:

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

INEE © 2020

Este documento está licenciado sob Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. É atribuído à Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE).

## Citação sugerida:

Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE). (2020). 20 anos de INEE: Conquistas e Desafios na Educação em Situações de Emergência. Nova Iorque, NY <https://inee.org/resources/20-years-of-inee>.

## Licença:

Creative Commons Attribution ShareAlike 4.0.



## Imagem de capa:

© Binda, IRC.

# ÍNDICE

---

Acrónimos	4
<b>SUMÁRIO EXECUTIVO</b>	<b>5</b>
Principais Marcos e Desafios	6
Recomendações	6
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>SECÇÃO UM: EeE, UM PANORAMA EM CONSTANTE MUDANÇA, 2000-2020</b>	<b>11</b>
Educação em Situações de Emergência: Uma Área em Constante Evolução	11
Desafios Constantes	12
O Acesso à Educação Continua Muito Desafiante em Contextos de Crise	14
<b>SECÇÃO DOIS: PROGRESSOS GLOBAIS NO CAMPO DA EeE E OS DESAFIOS EM CURSO</b>	<b>17</b>
Progressos no campo da EeE	17
Desafios para Alcançar a Equidade na EeE	20
O Desafio de Assegurar uma EeE de Qualidade	21
COVID-19: Uma Emergência Educativa à Escala Global	23
Assegurar que as Políticas e Práticas da EeE se Baseiam em Evidências Rigorosas	24
<b>SECÇÃO 3: FINANCIAMENTO HUMANITÁRIO PARA O SETOR DE EDUCAÇÃO - TENDÊNCIAS AO LONGO DE DUAS DÉCADAS</b>	<b>25</b>
A Educação Alcançou uma Maior Visibilidade	25
Apesar do Crescente Financiamento da Educação, uma Grande Parte dos Pedidos Continuam por Financiar	26
A Educação Continua a não ser uma Prioridade na Resposta Humanitária	27
O Financiamento da Educação está a Começar a Recuperar o Atraso em Relação a Outros Setores	28
Os Países com maiores necessidades estão a ser Deixados para Trás	29
O Financiamento da Educação durante a Pandemia da COVID é Insuficiente	31
<b>SECÇÃO QUATRO: 20 ANOS DEPOIS - RECOMENDAÇÕES</b>	<b>33</b>
Olhando em Frente, para 2030	33
Recomendações para alcançar uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva para crianças e jovens afetados por crises	33
<b>APÊNDICE A: CATEGORIZAÇÃO DE PAÍSES EM FUNÇÃO DA POPULAÇÃO FORA DA ESCOLA</b>	<b>35</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>36</b>

# ACRÓNIMOS

---

<b>ACNUR</b>	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
<b>AGNU</b>	Assembleia Geral das Nações Unidas
<b>CGE</b>	Cluster Global de Educação
<b>COVID-19</b>	Doença provocada pelo Coronavírus
<b>EeE</b>	Educação em Situações de Emergência
<b>ENPE</b>	Educação Não Pode Esperar
<b>EPT</b>	Educação para Todos
<b>FME</b>	Fórum Mundial de Educação
<b>FTS</b>	Serviço de Acompanhamento Financeiro, sigla em inglês
<b>GEMR</b>	Relatório de Monitorização Global da Educação, sigla em inglês
<b>IIEP</b>	Instituto Internacional de Planeamento da Educação, sigla em inglês
<b>INEE</b>	Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência, sigla em inglês
<b>OCHA</b>	Escritório das Nações Unidas para a Coordenação de Assuntos Humanitários, sigla em inglês
<b>ODS 4</b>	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4
<b>ONGI</b>	Organização Não-Governamental Internacional
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PGE</b>	Parceria Global para a Educação
<b>TiCC</b>	Grupo de Trabalho Colaborativo sobre Professores e Professoras em Contextos de Crise, sigla em inglês
<b>UIS</b>	Instituto de Estatística da UNESCO, sigla em inglês
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>WHS</b>	Cimeira Mundial Humanitária, sigla em inglês

# SUMÁRIO EXECUTIVO

---

Dar prioridade à educação em situações de emergência (EeE) é, em 2020, mais crucial do que nunca, visto que a pandemia de COVID-19 colocou ainda mais pressão sobre os sistemas educativos em todo o mundo. A situação é ainda mais grave em países afetados por crises e naqueles que acolhem pessoas refugiadas e outras populações deslocadas, onde os sistemas de educação são frequentemente sobrecarregados e têm falta de recursos.

**Os novos dados mostram que, mesmo antes da pandemia de COVID-19, 127 milhões de crianças e jovens em idade escolar do ensino primário e secundário, de países afetados por crises, estavam fora da escola em 2019, o que equivale a quase metade da população mundial fora da escola. As raparigas estão mais sujeitas a ficar fora da escola em contextos de crise do que os rapazes (segundo a análise dos novos dados fornecidos pelo Instituto de Estatística da UNESCO para este relatório). Em 2019, a taxa de crianças e jovens fora da escola, em idade escolar correspondente ao ensino primário e secundário e a viverem em países afetados por crises, era de 31% para as raparigas e 27% para os rapazes.**

Embora os desafios de proporcionar uma educação de qualidade a crianças e jovens em contextos de crise sejam complexos - desde ameaças externas a falhas nos sistemas - a vontade política, as políticas inclusivas, uma maior capacidade e um financiamento estável podem fazer a diferença. Contudo, como destacado neste relatório, apesar do financiamento destinado à EeE ter aumentado, este é tendencialmente dirigido para algumas situações de emergência mais mediáticas, deixando muitas crianças e jovens a viver em “crises esquecidas”, com menos esperança de acederem a uma educação de qualidade.

Desde a sua fundação, há 20 anos, a Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE) cresceu significativamente. O que começou durante uma reunião de consulta pública em Genebra, sobre a EeE (INEE, 2000) é agora uma rede global, com cerca de 18 mil membros a trabalhar em dezenas de espaços e atividades da rede em mais de 190 países. Este relatório, que marca o 20.º aniversário da INEE, oferece novos dados sobre o número de crianças e jovens afetados por crises em todo o mundo, e a quem está a ser negado o seu direito à educação. O relatório reconhece o papel essencial que a INEE tem desempenhado no desenvolvimento da EeE como área reconhecida, através do mapeamento de marcos fundamentais, em especial o progresso na coordenação de respostas de educação. Disponibiliza uma nova análise de tendências do financiamento da educação para a EeE nos últimos 20 anos. Delineia as mudanças que possibilitaram à EeE ser reconhecida como parte de uma agenda de política educativa global, já que os/as líderes mundiais se reuniram para o Fórum Mundial de Educação em Dacar no ano 2000, o que levou ao seu compromisso de assegurar uma educação a todas as crianças e jovens em todo o mundo. (ver [Linha do Tempo de EeE da INEE](#)).

Ao celebrar o seu 20.º aniversário, o princípio de assegurar que todas as pessoas afetadas por crises tenham direito a uma educação de qualidade, em segurança, relevante e equitativa permanece tão essencial como quando esta rede foi criada. Sem um foco contínuo na garantia de educação em países afetados por crises, o mundo não atingirá o objetivo que foi adotado por todos os Estados-Membros das Nações Unidas em 2015, de assegurar uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida até 2030 (ONU, 2015).

Este relatório destaca que, apesar do importante progresso global alcançado na educação em situações de emergência, ao longo dos últimos 20 anos, continuam a existir desafios significativos.

## PRINCIPAIS MARCOS E DESAFIOS

Os Requisitos Mínimos da INEE para a Educação: Preparação, Resposta e Reconstrução, lançados em 2004, estabeleceram requisitos globais para melhorar a qualidade e assegurar o acesso a uma educação segura e relevante. Atualizados em 2010, tornaram-se uma referência-chave no campo da EeE.

O Cluster Global de Educação (CGE) foi estabelecido em 2006, como parte da arquitetura humanitária para promover a coordenação da educação em respostas humanitárias, assinalando um ponto de viragem fundamental para a prestação de serviços de educação durante as crises.

A EeE é agora um setor reconhecido e consolidado, e faz parte das respostas humanitárias conforme estabelecido na [resolução da ONU sobre a educação em situações de emergência](#), de 2010.

A EeE está incluída nos compromissos políticos globais, identificados na [Declaração de Incheon e Marco de Ação para a Educação 2030](#) do Fórum Mundial de Educação, 2015.

A criação do Fundo multilateral A Educação Não Pode Esperar, lançado em 2016, fez da educação um setor-chave de respostas humanitárias e levou a importantes mudanças no financiamento da EeE.

Apesar do progresso em algumas áreas, 127 milhões de crianças e jovens em idade escolar correspondente ao ensino básico e secundário, em contextos afetados por crises, permanecem fora da escola, privados do seu direito a uma educação de qualidade.<sup>1</sup>

Todos os anos, milhões de pessoas são ainda obrigadas a deslocarem-se devido a conflitos e catástrofes, atingindo em 2019, um total de 79,5 milhões de pessoas forçadas a deslocarem-se. Crianças e jovens deslocados internamente e refugiados continuam a enfrentar barreiras significativas para aceder e concluir uma educação segura e de qualidade.

O setor da educação continua a receber muito menos do que a meta da ONU para 2012<sup>2</sup>, correspondente a 4% da assistência humanitária global. Embora o volume do financiamento de assistência humanitária alocado à educação tenha aumentado significativamente desde 2012, só menos de metade dos pedidos para o setor é que são efetivamente financiados. Em 2019, apenas 43% dos pedidos de apoio para o setor da educação foram financiados, em comparação com 63% do total das candidaturas no âmbito da assistência humanitária.

O financiamento humanitário alocado à educação é assimétrico, resultando, em muitos casos, em crises “esquecidas”. Do financiamento atribuído a 424 candidaturas a apoio dos mecanismos de financiamento da assistência humanitária no sector de educação, metade foi alocado a apenas 29 programas e projetos. Aqueles que recebem financiamento são frequentemente aqueles com maior visibilidade nos meios de comunicação social e aqueles vistos como tendo importância geopolítica, como a Síria. Os países na região de África Subsaariana afetados por crises são aqueles com maior probabilidade de serem deixados de fora.

A comunidade global está a enfrentar novos e contínuos desafios. As alterações climáticas estão a exacerbar o número e a intensidade dos desastres naturais, e a COVID-19 está a afetar negativamente o acesso de crianças e jovens à educação em todo o mundo.

## RECOMENDAÇÕES

**A educação deve receber a sua justa quota-parte do financiamento humanitário, incluindo um aumento do atual objetivo de 4% da ajuda humanitária destinada à educação.**

Em 2019, a educação recebeu apenas 2,6% do financiamento humanitário total. A comunidade de doadores deve fazer um balanço desta situação e, se possível, igualar o compromisso da União Europeia de direcionar 10% da sua ajuda humanitária para a educação.

**A arquitetura do apoio internacional ao setor de educação (humanitária e de desenvolvimento) precisa funcionar de forma consistente e previsível para garantir que as necessidades educativas em crises esquecidas são respondidas.**

<sup>1</sup> Baseado na combinação do número de crianças e jovens em idade escolar correspondente à escola primária e secundária que estão fora da escola a beneficiar do Fundo a Educação Não Pode Esperar em Países Afetados por Crises (ver apêndice A).

<sup>2</sup> Este nível de 4% foi recomendado no âmbito da [Primeira Iniciativa da ONU para a Educação Global](#)

Embora o montante da ajuda humanitária disponibilizada para a educação tenha aumentado nos 20 anos desde a fundação da INEE, este tem sido direcionado para crises de “grande visibilidade” que ou receberam extensa cobertura mediática ou são geopoliticamente importantes. De forma a assegurar que o financiamento da educação não é desviado de crises prolongadas, a comunidade internacional e as entidades doadoras devem providenciar fundos adicionais para crises súbitas. É necessária uma maior cooperação entre o financiamento da ação humanitária e desenvolvimento e para situações de crise prolongada para aumentar a resiliência dos sistemas de educação.

### **Pode ser oferecida uma educação de qualidade em situações de crise através da expansão de iniciativas existentes que se baseiam em evidências e através do investimento nos professores e professoras.**

Foram feitas melhorias importantes na qualidade da educação prestada em situações de crise, incluindo a abordagem das necessidades psicossociais e de aprendizagem social e emocional de crianças e jovens. No entanto, sustentar este progresso significa reforçar as capacidades dos professores e professoras com abordagens a longo prazo que requerem tanto planeamento como financiamento. Além disso, proporcionar uma educação de qualidade exige que as professoras e professores sejam devidamente compensados e que tenham condições de trabalho seguras e com bons recursos.

### **É necessária mais investigação, dados e evidências.**

A investigação, os dados e as evidências sobre áreas particulares da EeE devem ser alargados, de forma a reforçar as iniciativas baseadas em evidências e para assegurar que os objetivos da educação internacionais são cumpridos. As áreas (entre outras) que necessitam de mais investigação incluem os efeitos das alterações climáticas na educação, ensino pré-primário, educação inclusiva de crianças e jovens com deficiência, educação sensível às questões de género, associação da educação à proteção infantil e à educação para jovens, incluindo aqueles e aquelas que abandonaram a escola. Uma área particularmente crucial para a investigação inclui perceber qual é a melhor forma de reforçar, de modo sustentável, a resiliência perante as crises dos sistemas de educação nacionais através de uma maior colaboração entre os atores de ação humanitária e de desenvolvimento.

### **Os atores da EeE precisam estar preparados para responder rapidamente a situações de crise e potenciar o conhecimento e competências locais**

O melhoramento da capacitação e do planeamento de crises é necessário a todos os níveis - desde o global, passando pelo nacional até ao local. As vozes locais, incluindo as dos ministérios da educação, são essenciais para dar uma resposta de emergência eficaz e equilibrada, e para reforçar as parcerias necessárias para fazer frente aos desafios inevitáveis.



# INTRODUÇÃO

Poucos sistemas de educação escaparam à emergência global de educação trazida pela pandemia do coronavírus. Com 1,6 mil milhões de estudantes fora da escola por causa da COVID-19 (UNESCO, 2020a), os sistemas de educação sobrecarregados ou com poucos recursos em países já afetados por crises e/ou que acolhem comunidades deslocadas estão a enfrentar encargos adicionais.

Mesmo antes da pandemia atual, com 257 milhões de crianças e jovens fora da escola a nível mundial em 2019, as crianças e jovens pelo mundo fora tiveram oportunidades e experiências educativas bastante diferentes (UNESCO, 2019). Entre aqueles e aquelas a quem foi negado este direito humano básico, milhões nunca entraram sequer numa sala de aula e centenas de milhões - quer fora da escola, quer a frequentá-la - estão em risco de não aprenderem (UNESCO, 2020b). O conflito, as catástrofes naturais, as situações de emergência de saúde e as deslocações forçadas são algumas das maiores barreiras no acesso e na realização de uma educação de qualidade.

Os novos dados mostram que mesmo antes da pandemia da COVID-19, **127 milhões** de crianças e jovens em idade de frequentar o ensino primário e secundário a viverem em países afetados por crises estavam **fora da escola em 2019**



equivalente a  
**~50%**  
da população global fora da escola

**127 milhões de crianças e jovens em idade escolar para frequentar o ensino primário e secundário a viver em países afetados por crises estavam fora da escola em 2019, ou seja, é quase metade da população estudantil mundial que está fora da escola. As raparigas estão mais sujeitas a ficar fora da escola em contextos de crise do que os rapazes (segundo a análise dos novos dados fornecidos pelo Instituto de Estatística da UNESCO para este relatório). Em 2019, a taxa de crianças com uma idade escolar correspondente ao ensino primário e secundário que estavam afastadas da escola e viviam em países afetados por crises era de 31% para as raparigas e 27% para os rapazes.**

Está a ser negado a milhões de crianças e jovens afetados por crises o seu direito à educação e, com isso, a sua oportunidade de atingir o seu potencial máximo. Priorizar a EeE é vital para cumprir a promessa do plano de desenvolvimento sustentável de 2030 de não se deixar ninguém para trás (ONU, 2015).

Apesar dos grandes desafios ainda enfrentados quando se procura assegurar que as crianças e jovens afetados por crises gozem do seu direito a uma educação de qualidade, existem sinais de esperança. Tem sido feito um progresso global notável na educação durante os últimos 20 anos, como resultado da advocacy, da colaboração e da monitorização dos dados sobre a educação que tiveram início durante o período do marco da Educação para Todos (UNESCO, 2000). Este progresso é também visto para a educação em contextos de emergência. Nestas duas décadas, o campo da EeE ficou solidamente estabelecido como uma parte essen-



cial da agenda da educação global e da resposta humanitária. O papel que a EeE desempenha, de salvar e sustentar vidas, é agora largamente aceite, devido aos esforços notáveis das pessoas a trabalhar na área, incluindo aquelas que colaboram com a INEE. O direito humano a uma educação de qualidade para todas as pessoas afetadas por crises está agora refletido nos compromissos políticos globais e na prática nacional.

Estas mudanças remontam ao Fórum Mundial da Educação (FME) de 2000 em Dakar, onde a INEE foi criada. Nessa altura, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) ficaram encarregues de convocar um processo para uma cooperação reforçada em contextos de EeE entre as agências da ONU e as organizações não-governamentais internacionais (ONGI) (INEE, 2000).

### **Definição de EeE da INEE**

*“A educação em situações de emergência diz respeito ao conjunto de oportunidades de aprendizagem inclusiva, de qualidade, para pessoas de todas as idades em situações de crise, incluindo desenvolvimento na primeira infância, educação primária, secundária, não-formal, vocacional, ensino profissional e superior e educação de adultos. A educação em situações de emergência assegura proteção física, psicossocial e cognitiva que garante a sobrevivência. Contextos de conflitos, crises prolongadas, violência, deslocação forçada, desastres e emergências relacionadas com a saúde pública correspondem a situações comuns de crise nas quais a educação em situações de emergência é fundamental. Mais ainda, a educação em situações de emergência é um conceito mais alargado do que a simples “resposta de emergência no setor de educação”, sendo esta uma parte essencial da primeira. (INEE, 2018a)*

Este relatório marca o 20º aniversário da INEE e destaca as conquistas na área da EeE durante as últimas duas décadas e identifica os desafios que permanecem. Identifica as mudanças que trouxeram a EeE para as agendas globais de planeamento e ação, e destaca os principais marcos no desenvolvimento da EeE enquanto uma área de trabalho reconhecida. Reconhecendo também os compromissos estabelecido na agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, incluindo o compromisso de assegurar que “ninguém é deixado para trás” (ONU, 2015), este relatório olha para o futuro recomendando ações imediatas e sustentadas para atingir o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4), educação de qualidade inclusiva e equitativa e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos — incluindo crianças e jovens em contextos afetados por crises (ONU, 2015).

Ao identificar os momentos-chave no desenvolvimento da INEE, desde a sua criação a partir de uma ideia conjunta no FME de 2000 e com base nas vozes da comunidade de membros da Rede, este relatório assinala o poder da ação coletiva que a abordagem interinstitucional da INEE oferece. Desde que foi fundada, a INEE tem sido um ator fundamental na EeE e tem apoiado alguns dos compromissos e desenvolvimentos mais transformadores da área. Nos seus 20 anos, a INEE evoluiu de um só grupo de trabalho focado no desenvolvimento dos requisitos para a EeE em 2003-2004 para uma rede interinstitucional única com um total de aproximadamente 18 000 membros, incluindo estudantes, investigadores/as, professores/as, governos, ONGI, agências da ONU e entidades doadoras de cerca de 190 países. Atualmente, o trabalho da INEE é levado a cabo por diferentes grupos de trabalho, grupos colaborativos, grupos de referência, equipas temáticas, comunidades linguísticas e muito mais (ver INEE).

### **EeE como parte da resposta humanitária**

De acordo com os contributos das e dos membros da INEE, o alcance e influência da INEE têm-se expandido ao longo dos anos e têm contribuído para o progresso global e para que exista um compromisso firme para com a EeE. Tal trouxe um grande reconhecimento do direito das crianças à educação durante situações de emergência e o desenvolvimento de mecanismos concretos para coordenar e financiar a EeE.

*“O desenvolvimento da rede [INEE] permitiu que a educação em situações de emergência se tornasse um setor discreto da resposta humanitária e uma “área” específica (para a prática, política e investigação) com a qual as pessoas se podem ligar. Isto criou oportunidades para o desenvolvimento de uma identidade profissional, para uma profissionalização acrescida do corpo docente e para uma plataforma de advocacy e parcerias mais fortes.”* (Membro da INEE, 2020)

Com a sua vasta experiência, ferramentas e recursos, a INEE continua a avançar com o seu trabalho na promoção do acesso a uma educação de qualidade, segura e relevante para todas as crianças e jovens afetados por crises, incluindo conflitos, catástrofes ambientais e pandemias. A INEE oferece uma importante e vasta base de dados de recursos sobre questões emergentes na EeE, tornando-a num portal único para o que qualquer técnico/a do ministério da educação, professor/a, investigador/a, profissional ou estudante estaria à procura de aprender.

O alcance e a influência da INEE cresceram significativamente ao longo dos últimos 20 anos. Como a pandemia da COVID-19 demonstrou, hoje em dia a INEE é mais relevante e essencial do que nunca. Desde o surgimento da pandemia, a INEE tem reunido, selecionado e organizado uma coleção de recursos sobre a COVID-19. Esta coleção, partilhada através de publicações no blogue, disponibiliza orientação técnica crucial e materiais de advocacy à escala global. Realizou também uma série de webinars que permitiram partilhar conhecimento e capacitar (ver INEE: COVID-19).

Ao longo desta crise global, os princípios básicos dos Requisitos Mínimos da INEE para a Educação: Preparação, Resposta e Reconstrução (INEE, 2010a), têm fornecido a orientação necessária para assegurar que o direito das crianças e jovens à educação é cumprido. A capacidade da INEE em responder desta forma resulta das suas duas décadas de trabalho para reunir conhecimentos, dados e recursos essenciais.

“

*A INEE tem sido fundamental na orientação de discussões no seio da comunidade no que toca à atual pandemia da COVID, somando os anos de experiência e perícia díspares para abordar esta situação de emergência verdadeiramente global na educação. A meu ver, é provável que este seja um momento decisivo para a INEE, e a questão é o que é que a rede faz com a sua nova visibilidade e, em especial, aqueles e aquelas cuja visibilidade vai ser elevada - a de certos parceiros ou da comunidade como um todo.*”

(Membro da INEE, 2020)

Muito mudou nos 20 anos que passaram desde a criação da INEE. A EeE é agora uma área estabelecida e parte do sistema de resposta humanitária da ONU. Contudo, para demasiadas crianças, jovens e pessoas adultas a viver em países afetados por crises, especialmente os mais marginalizados - raparigas e mulheres, comunidades deslocadas à força, pessoas portadoras de deficiência, os mais pobres -, cumprir a promessa feita no ODS4, de assegurar uma educação de qualidade e equitativa e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas, permanece ainda um sonho distante.



## SECÇÃO UM: EEE, UM PANORAMA EM CONSTANTE MUDANÇA, 2000-2020

Esta secção do relatório destaca como a EeE mudou ao longo dos últimos 20 anos, desde uma altura em que a educação não era prioritária durante as situações de emergência até à situação atual, em que a educação é reconhecida como um setor fundamental na resposta humanitária. Todavia, apesar do progresso feito, esta secção identifica alguns dos desafios consideráveis que ainda se mantêm relativamente à oferta de acesso à educação para crianças e jovens a viver em contextos afetados por crises.

### EDUCAÇÃO EM SITUAÇÕES DE EMERGÊNCIA: UMA ÁREA EM CONSTANTE EVOLUÇÃO

No FME, realizado em abril de 2000, reuniram-se governos, agências da ONU, organizações da sociedade civil, académicos/as e ativistas para arquitetar, em conjunto, uma série de compromissos políticos globais para com a educação. Estes incluíram os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, que se comprometiam a oferecer educação primária universal (ONU, 2000) e a paridade de género na educação, e os seis objetivos da EPT de oferecer uma educação de qualidade a todas as pessoas (UNESCO, 2000). O Marco de Ação de Dakar que apelava especificamente para abordar os “sistemas de educação afetados por conflitos, calamidades naturais e instabilidade” (UNESCO, 2000, pág. 9).

Durante o FME de 2000, os ministros da educação de bastantes estados afetados por conflitos encarregaram a UNESCO, a UNICEF e o ACNUR de criarem um processo de reforço da cooperação entre agências da ONU e as ONGI em contextos de EeE. Como resposta a este apelo, a primeira Consulta Pública Global Interinstitucional sobre Educação em Situações de Emergências em Genebra foi realizada entre 8 e 10 de novembro de 2000, tendo reunido muitas agências da ONU, o Banco Mundial, entidades doadoras bilaterais e mais de 20 ONGI. Katarina Tomaševski, a primeira Relatora Especial da ONU sobre o Direito à Educação, também participou. Este encontro levou à criação da INEE, e o primeiro Conselho Diretivo foi criado com representantes de três agências fundadoras da ONU e três ONG (a CARE, o Comité Internacional de Resgate (IRC) e o Conselho Norueguês para os Refugiados (CNR)), uma decisão que refletiu a cultura inclusiva e cooperativa enraizada nos próprios alicerces da rede (Mendizabal e Hearn, 2011). Até 2003, a INEE foi considerada uma das seis iniciativas emblemáticas da EPT “destinadas a apoiar os países a alcançar os seus objetivos de EPT, dar especial atenção a um aspeto relacionado com a EPT que coloca problemas específicos, e para reforçar parcerias entre as partes interessadas” (Little, 2011, pág. 3).

Desde que se estabeleceu, a INEE sempre foi líder na advocacy, nas políticas e nos requisitos da EeE. Criada com base na premissa de um impacto coletivo, a rede reuniu os principais atores das políticas e das práticas para desenvolver uma educação de qualidade para todas as pessoas - crianças, jovens e adultos - a viver em contextos afetados pela crise (Mendizabal e Hearn, 2011). A ação da INEE impulsionou o desenvolvimento de muitos recursos e ferramentas-chave utilizadas hoje em dia. Além disso, os espaços da rede da INEE - grupos de trabalho, grupos colaborativos, equipas temáticas — são uma parte integral e institucionalizada da rede de profissionais, legisladores/as, especialistas em advocacy e investigadores/as que estão a desenvolver o setor da EeE. Um marco

fundamental no apoio ao direito a uma educação de qualidade em contextos afetados por crises foi o lançamento dos Requisitos Mínimos da INEE, em 2004. Este foi um momento inspirador e determinante para a INEE, que declarou o seu propósito de “contribuir positivamente para uma ação coordenada para aprimorar a qualidade da preparação e resposta educativa, aumentar o acesso a oportunidades de aprendizagem seguras e relevantes e promover a responsabilidade humanitária na prestação destes serviços” (Mendizabal e Hearn, 2011, pág. 28). Atualizados em 2010, estes requisitos mantêm-se tão vitais e com tanta influência atualmente como quando foram inicialmente desenvolvidos.

### Requisitos Mínimos da INEE para a Educação

Os Requisitos Mínimos da INEE para a Educação baseiam-se na Convenção dos Direitos da Criança, nos objetivos da EPT de 2000 e na Carta Humanitária do Projeto Esfera. Existem 19 requisitos da INEE, distribuídos por cinco domínios: (1) os requisitos básicos para a participação comunitária, coordenação e análise; (2) acesso e ambiente de aprendizagem; (3) ensino e aprendizagem; (4) professores e outros técnicos de educação; e (5) política educativa.



*Os requisitos articulam o nível mínimo de qualidade educativa, assim como de acesso em situações de emergência até à reconstrução (...) Estes ajudam a reforçar a responsabilidade e a previsibilidade entre os atores humanitários e a melhorar a coordenação entre parceiros, incluindo as autoridades educativas.* (Membro da INEE, 2020)



Desde 2000, a criação de estruturas globais para assegurar uma resposta de emergência coordenada e novos mecanismos de financiamento multilaterais levaram a mudanças importantes para a educação em contextos de emergência. Entre os principais desenvolvimentos (discutidos em maior detalhe na secção 2) estão a criação do Cluster Global de Educação (CGE) em 2006, a Resolução sobre o Direito à Educação em Emergências de 2010, que “apela aos Estados Membros para implementar estratégias e políticas para assegurar e apoiar a efetivação do direito à educação como um elemento integral da ação e da resposta humanitárias até ao limite máximo da disponibilidade dos seus recursos, com o apoio da comunidade internacional” (ONU, 2010) e a criação do fundo ENPE em 2016. Estes desenvolvimentos levaram a uma verdadeira mudança para as comunidades afetadas por crises por trazerem, de forma mais eficaz, respostas coordenadas e criarem um ambiente favorável para a EeE.

Em 2015, no âmbito do ODS4 declarou-se o compromisso de assegurar uma educação de qualidade e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que sejam inclusivas e equitativas para todas as pessoas (ONU, 2015), incluindo para aqueles e aquelas que se encontram em contextos vulneráveis (ODS 4.5). O ODS4 do Marco de Ação para a Educação 2030 reafirma a educação como um direito humano fundamental e um bem público, um bem essencial à realização humana, à paz e ao desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2015). Referencia também os Requisitos Mínimos da INEE como uma componente central da implementação deste direito. É importante ressaltar que, 15 anos após o Marco de Ação da EPT ter solicitado pela primeira vez uma tomada de ação específica no âmbito da educação em situações de emergência, o Marco de Ação para a Educação 2030, concebido em 2015, continuou o compromisso ao solicitar uma educação de qualidade “desde uma resposta de emergência até à recuperação e reconstrução; melhores respostas nacionais, regionais e globais; e o desenvolvimento de competências para a redução e mitigação geral de risco, para assegurar que a educação é mantida durante situações de conflito, de emergência, de pós-conflito e de rápida reconstrução” (UNESCO, 2015).

Embora exista muito para celebrar na área da EeE, não há tempo para nos acomodarmos. Com menos de uma década para se atingir o prazo do ODS4 e com a COVID-19 a criar uma grave emergência de educação à escala global, é necessária uma ação contínua para se ultrapassar os presentes desafios enfrentados por crianças e jovens em países afetados por crises, incluindo cumprir o seu direito a uma educação de qualidade, segura e equitativa.

## DESAFIOS CONSTANTES

Tem-se registado um aumento acentuado no número de conflitos no mundo desde o início do milénio, em especial desde 2010. À medida que os conflitos se tornam mais profundos e mais complexos, havendo muitos a causar crises prolongadas e cíclicas (Gates et al. 2016), os civis são cada vez mais afetados (Marc, 2016). Isto está a resultar numa geração de crianças e jovens que não têm qualquer acesso à educação. Para as crianças e jovens mais marginalizados e vulneráveis - aqueles e aquelas com deficiências, raparigas e provenientes de agregados familiares de baixo rendimento, entre outros - o impacto é muito maior.

Por si só, a crise da Síria afetou e negou o direito à educação a milhões de crianças e jovens. Em junho de 2020, dois milhões de crianças e jovens na Síria não frequentavam a escola e 750 mil pessoas deslocadas para países

vizinhos também se encontravam fora da escola ([Theirworld, 2020](#)). O impacto da crise resultou numa geração de jovens sírios/as que não está a beneficiar de educação - embora o financiamento da educação na Síria e na região seja um dos mais elevados para qualquer crise (ver secção 3).

Este quadro é ainda mais terrível no caso de outras situações de emergência e crises prolongadas, onde a educação é normalmente negligenciada pela comunidade internacional, incluindo as entidades doadoras (ver secção 3). De facto, apesar de vários apelos para se despender 4% da ajuda humanitária na educação, este setor continua a ser um dos mais subfinanciados nos apelos humanitários. Este relatório revela que a alocação continua a ser bem mais baixa do que o requerido, em média apenas 2,4% durante os últimos 20 anos e, em 2019, ainda era apenas de 2,6%. Com este envelope financeiro total altamente desajustado, algumas situações de conflito e de crise são ignoradas e negligenciadas. Desde 2000, houve 79 apelos humanitários de ajuda à educação que não receberam qualquer financiamento. Destes apelos, 51 foram em países na África Subsaariana que estavam a lidar com conflitos prolongados e/ou que tinham acolhido pessoas refugiadas há mais de uma geração. Os apelos feitos pela Síria e por países vizinhos no Norte de África e no Médio Oriente têm tido bem mais sucesso, com uma média de 41% dos seus pedidos a serem respondidos. O financiamento da EeE não deve ser um jogo de soma nula. Para alcançar o ODS 4 e proteger o direito a uma educação de qualidade, todas as situações de emergência requerem que o financiamento da educação seja plurianual e estável.

As situações de emergência ambientais são outra causa da perturbação generalizada da educação. Muitas vezes, furacões, tsunamis, secas e catástrofes semelhantes destroem escolas, o que mantém as crianças e jovens fora da sala de aula e os deixa expostos a um maior risco de exploração e abuso. Em 2019, por exemplo, o Ciclone Idai, descrito como a pior catástrofe climática do hemisfério Sul ([ONU, 2019](#)), causou destruição generalizada e cheias em Moçambique, no Zimbábue e no Malawi. O ciclone destruiu ou danificou milhares de salas de aula e perturbou a educação de meio milhão de crianças e jovens ([Watt, 2019](#)). Os fenómenos climáticos extremos são responsáveis por 91% de todas as principais catástrofes, e prevê-se que piorem durante os próximos anos. As previsões são de que 140 milhões de pessoas do Sul da Ásia, da África Subsaariana e da América Latina se verão deslocadas até 2050 devido às alterações climáticas, algo que irá perturbar o acesso das crianças a escolas e a oportunidades de aprendizagem seguras (ENPE, 2020).

O conflito e as situações de emergência ambientais são a causa de deslocamentos em massa quer dentro dos países, quer transfronteiriços. Em 2019, mais de 79,5 milhões de pessoas foram deslocadas. O valor registado mais alto de sempre. Mais de metade destas pessoas eram crianças e jovens ([ACNUR, 2020a](#)). Este crescimento das deslocamentos cria desafios enormes: só em 2019, 33,4 milhões de pessoas foram deslocadas internamente devido a crises, 8,5 milhões devido a conflitos e 24,9 devido a catástrofes ambientais ([Centro de Monitorização de Deslocações Internas, 2020](#)). Espera-se que as alterações climáticas aumentem ainda mais as deslocamentos, o que poderá perturbar o acesso de crianças e jovens a escolas e oportunidades de aprendizagem seguras durante meses ou anos de cada vez.

O número de pessoas refugiadas à escala global está também a aumentar, tendo atingido os 26 milhões em 2019, sendo que metade são crianças e jovens (ACNUR, 2019b). Embora o direito à educação das pessoas refugiadas esteja protegido segundo a lei internacional, 48% de todas as crianças refugiadas ainda não têm acesso à educação (ACNUR, 2020a). O progresso na educação de pessoas refugiadas não se tem, em grande parte, alterado muito na última década e as taxas de matrícula são hoje mais baixas do que em 2010. Em 2009, a taxa bruta de matrículas para a escola primária era de apenas 76% a nível global e de apenas 36% no nível secundário ([Sarah Dryden-Peterson, 2011](#)). Até 2019, as matrículas na escola primária eram de apenas 77% e a taxa bruta de matrículas na secundária tinha caído para 31% (ACNUR, 2020a). As raparigas refugiadas são aquelas em maior risco em ficarem excluídas da educação.

Criar sistemas de educação resilientes em países afetados por crises é fundamental para todas as situações de emergência. Mesmo antes do surgimento da pandemia global da COVID-19, os sistemas de educação em contextos afetados por situações de emergência estavam sob imensa pressão. Os ganhos no acesso a uma educação de qualidade e conclusão dos estudos a nível global, que eram já limitados no caso de pessoas refugiadas, pessoas deslocadas internamente, migrantes e todas as crianças e jovens afetados por crises, foram ainda mais comprometidos pela pandemia da COVID-19.

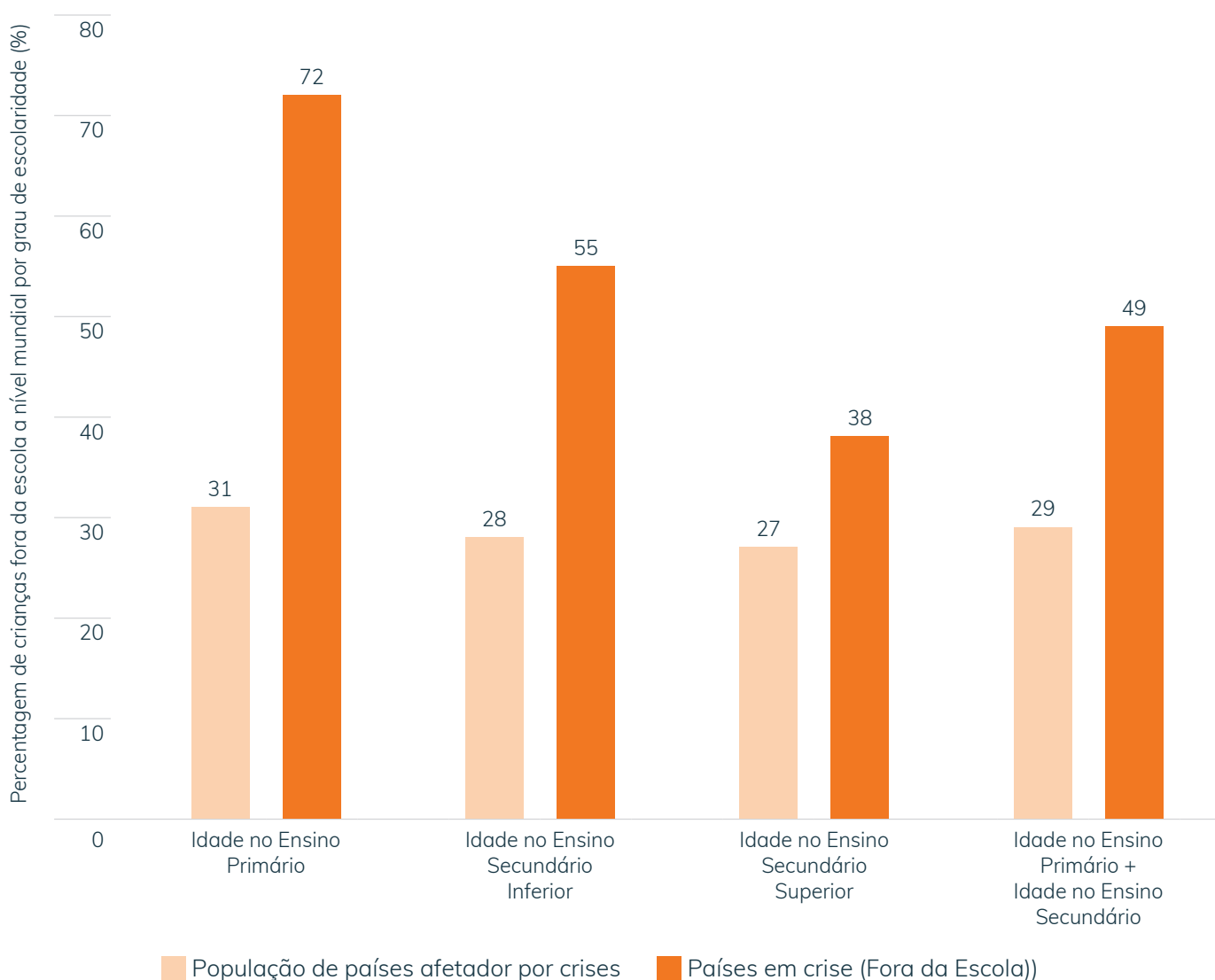
Muito mudou para a área da EeE, desde a fundação da INEE, há 20 anos. Outrora cronicamente subfinanciada e não sendo também considerada uma prioridade para a resposta humanitária, a EeE é agora uma área estabelecida e parte integrante do sistema de resposta humanitária da ONU. Também tem mecanismos de financiamento dedicados, graças à *advocacy* das e dos membros e parceiros da INEE. Contudo, assegurar que a EeE se mantém no topo da agenda política e ultrapassar os desafios de longa data que a área enfrenta deve ser uma prioridade agora e ao longo da década, para assegurar que o ODS 4 é alcançado até 2030.

## O ACESSO À EDUCAÇÃO CONTINUA MUITO DESAFIANTE EM CONTEXTOS DE CRISE

Os progressos significativos feitos durante os últimos 20 anos no aumento da visibilidade da EeE ainda não se traduziram num acesso suficiente a uma educação de qualidade para milhões de crianças e jovens a viver em contextos afetados por crises. De acordo com os novos dados fornecidos, pelo UIS, para este relatório, em 2019, embora apenas 29% da população mundial em idade escolar correspondente ao ensino primário e secundário vivesse em países em crise, estes países abrigavam 49% das crianças e jovens em idade escolar correspondente ao ensino primário e secundário de todo o mundo que se encontravam fora da escola. Este padrão encontra-se particularmente acentuado em crianças em idade escolar correspondente à escola primária: enquanto menos de um terço da população mundial em idade escolar correspondente à escola primária residia em países afetados por crises em 2019, quase três quartos das pessoas que estavam fora da escola residiam nesses países (ver Figura 1).

Isto traduz-se em 127 milhões de crianças e jovens em idade escolar correspondente à escola primária e secundária a viver em contextos afetados por crises que estão fora da escola; quase metade do total global, que é de 257 milhões.<sup>3</sup> As raparigas são especialmente afetadas: embora as raparigas em países afetados por crises constituam apenas 14% da população global em idade escolar correspondente à escola primária e secundária, as raparigas a viver nestes contextos constituem mais de 25% das crianças e jovens fora da escola a nível global (equivalente a 67 milhões de raparigas; ver Figura 2).

**Figura 1: Percentagem de crianças e adolescentes fora da escola a nível global, por contexto e por grau de escolaridade, 2019**

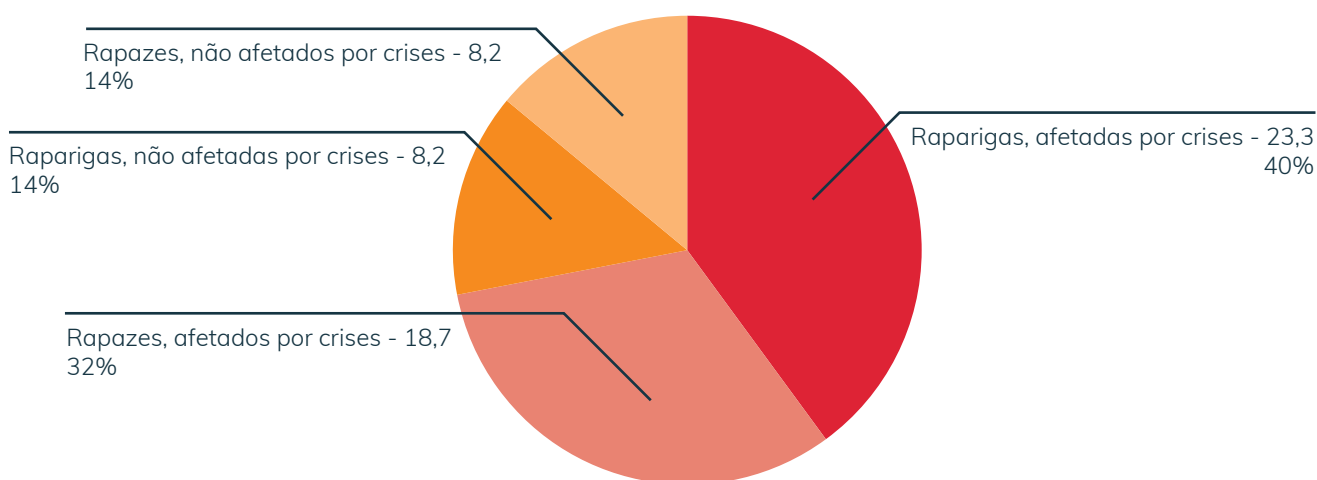


Fonte: Dados fornecidos pelo UIS

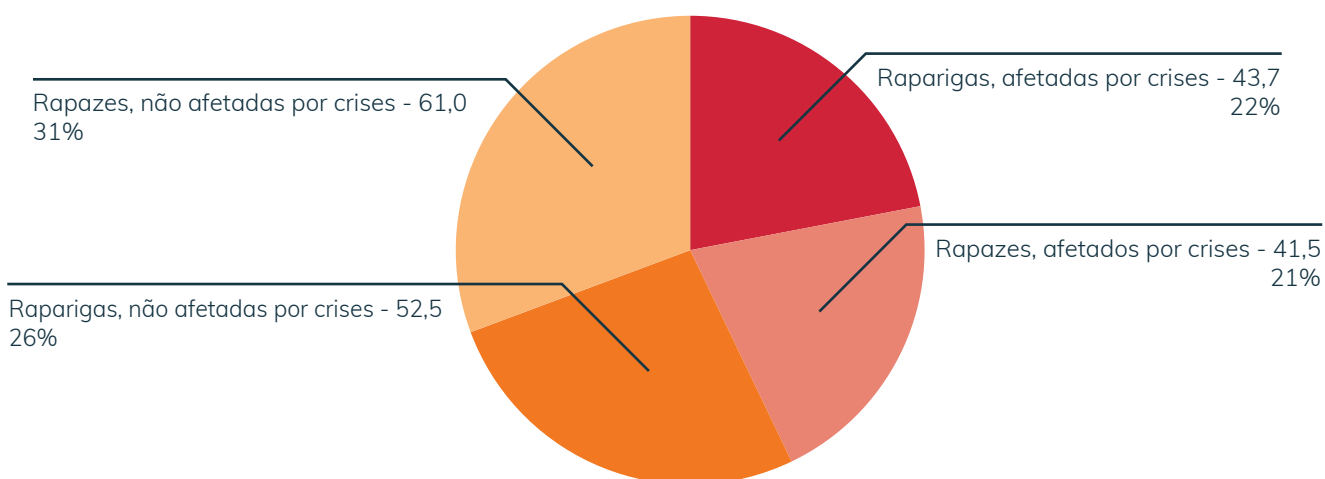
<sup>3</sup> Estes não incluem estudantes em idade pré-primária ou terciária.

**Figura 2: Percentagem da população fora da escola, por contexto e por género**

**Ensino Primário:**



**Ensino Secundário:**

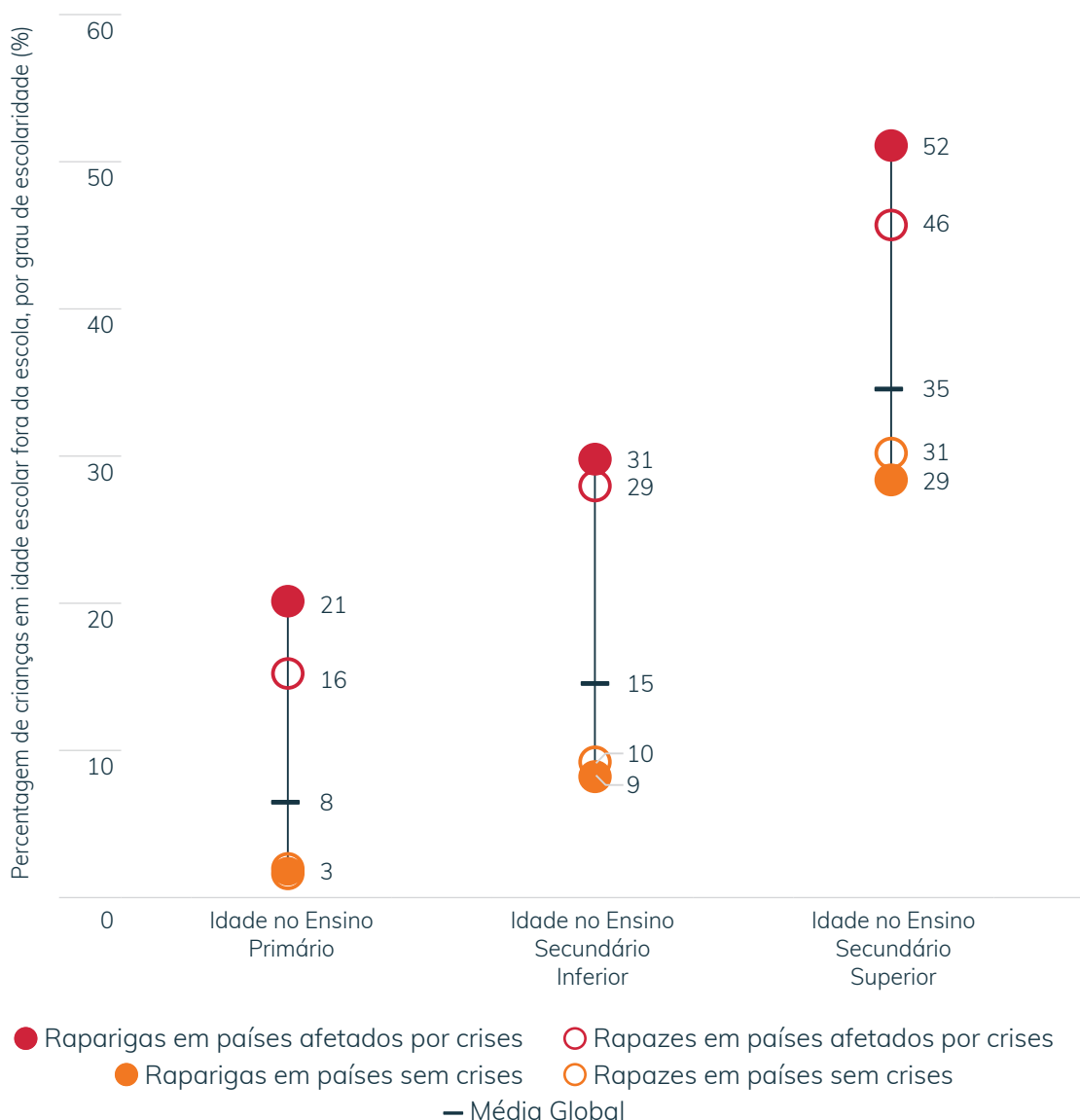


Nota: Os pontos dos dados antes das percentagens são apresentados em milhões (1= 1 000 000)

Fonte: Dados fornecidos pelo UIS

As raparigas a viver em contextos afetados por crises têm maior probabilidade de ficar fora da escola do que os rapazes. Em 2019, cerca de 20% das raparigas em idade escolar correspondente à escola primária a viver em países em crise estavam fora da escola, o que se compara a 3% a viver em países sem crise. Cerca de 16% de rapazes em idade escolar correspondente à escola primária a viver em contextos afetados por crises estavam fora da escola, em comparação com os 3% dos seus homólogos em países sem crise. Do mesmo modo, enquanto que uma percentagem considerável de adolescentes em idade escolar correspondente aos últimos anos da escola secundária permanecem, de forma geral, fora da escola, as raparigas a viver em países afetados por crises são afetadas de forma particularmente grave: em 2019, 52% das adolescentes em idade escolar correspondente aos últimos anos da escola secundária a residir em países afetados por crises estavam fora da escola, em comparação com 29% dos seus pares noutros contextos (ver Figura3).

**Figura 3: Percentagem de crianças/adolescentes fora da escola, por contexto, género e grau de escolaridade, 2019**



Fonte: Dados fornecidos pelo UIS

Estes números destacam a necessidade de advocacy de forma contínua para assegurar que a educação é priorizada durante a resposta humanitária. Tanto a comunidade de ação humanitária como a de desenvolvimento precisam fazer um esforço concertado para garantir que nenhuma criança é deixada para trás a nível educativo por causa do local onde vivem.

Esta secção salientou que, mesmo antes da crise da COVID-19 ter causado uma situação de emergência de educação a nível global, existiam mais crianças e jovens afetados por crises fora da escola do que se pensava. Também demonstrou que, embora se tenham feito progressos durante estes anos no que respeita à prestação de EeE, não nos podemos acomodar.





# SECÇÃO DOIS: PROGRESSOS GLOBAIS NO CAMPO DA EEE E OS DESAFIOS EM CURSO

A EeE está agora firmemente estabelecida como uma parte essencial da agenda humanitária global. A necessidade de abordar os desafios complexos que interrompem e negam a educação de crianças, de jovens e de pessoas adultas afetadas por crises e o seu direito à educação é mais urgente que nunca. Esta secção identifica as principais conquistas no reconhecimento da importância da EeE na resposta humanitária, assim como alguns dos muitos desafios que persistem, para assegurar que estão disponíveis oportunidades de aprendizagem inclusivas e equitativas, para todas as pessoas, até 2030.

## PROGRESSOS NO CAMPO DA EEE

Desde que o plano da EPT pôs em marcha um movimento global para assegurar que as necessidades de aprendizagem de todas as crianças são alcançadas, tem sido feito um progresso considerável para fazer da educação uma prioridade da resposta humanitária. As catástrofes de larga escala no início do novo milénio, tal como o tsunami do oceano Índico, em 2004, e o terramoto no Haiti, em 2010, a par dos conflitos em curso em África e no Médio Oriente, realçaram a falta de coordenação entre as agências humanitárias envolvidas na resposta. A investigação também revelou os efeitos devastadores que as situações de emergência têm na educação de crianças e no atingir dos objetivos da EPT ([Bensalah et al., 2000](#)). Trouxe também maior reconhecimento de que as necessidades educativas das crianças e jovens afetados por situações de emergência são tão importantes para os seus pais/mães e comunidades, como as intervenções que salvam vidas, tais como água potável, assistência médica e saneamento ([Nicolai, 2003](#); [Anderson e Hodgkin, 2010](#); [Nicolai e Hine, 2015](#); [Save the Children, 2015](#)).

Através de ações de *advocacy* sustentadas, a INEE e a sua comunidade de membros, incluindo entidades doadoras, agências da ONU e ONGI, têm promovido a importância da educação na resposta humanitária e a priorização da EeE como uma área profissional distinta ([Mendizabal e Hearn, 2011, pág. 12](#)). Esta *advocacy* garantiu o “firme estabelecimento da EeE como uma área de atividade distinta no âmbito da educação, assistência humanitária e trabalho de desenvolvimento” (Membro da INEE, 2020) e, apesar da resistência inicial à formação de um cluster de educação ([UNESCO, 2011, pp. 4-5](#)), foi fundamental para o estabelecimento da EeE em 2006 (veja a Caixa sobre Momentos-Chave na EeE). A *advocacy* da INEE também contribuiu para a decisão de estabelecer a Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU) sobre o Direito à Educação em Situações de Emergência em 2010, que garante que a educação é um dos pilares da resposta humanitária. A AGNU também reafirmou o direito à educação das comunidades deslocadas, estabelecido em convenções anteriores, e incentivou a que fossem tomadas medidas internacionais imediatas para assegurar educação a estas comunidades ([AGNU, 2010](#)).

Em 2011, o relatório principal da UNESCO sobre EPT, *A Crise Oculta: Conflitos Armados e Educação*, forneceu dados que indicam que as crianças (e os/as jovens) afetados pelo conflito se encontravam entre os mais afastados de alcançar os objetivos da EPT. O relatório assinalou a necessidade urgente de aumentar o financiamento, reforçar a política e assegurar a prestação de uma educação de qualidade segura e protetora que promova a tolerância e a igualdade.

A advocacy contínua e a forte evidência da importância da EeE levaram a mudanças notáveis ao longo das últimas duas décadas, além da criação da INEE, como detalhado abaixo.

## **MOMENTOS-CHAVE NO CAMPO DA EEE:**

### **O Cluster Global de Educação (CGE) foi criado em 2006 como parte da estrutura humanitária para promover a coordenação da educação em respostas humanitárias**

Logo após o tsunami no Oceano Índico em 2004, de forma a encorajar uma coordenação melhor entre os atores que respondem a situações de emergência, a Comissão de Coordenação Interagências introduziu o conceito de *clusters*, que se refere aos mecanismos de coordenação da resposta humanitária em nove áreas prioritárias. Contudo, “a Revisão da Resposta Humanitária e o subsequente estabelecimento de *clusters* não incluiu a educação. Havia várias razões para isto. A razão central avançada foi que a UNICEF já era a líder de facto e, portanto, “não havia nenhuma lacuna a preencher” (Anderson e Hodgkin, 2010, pág. 2). Ao longo de 2006, a INEE assumiu um papel de liderança no que respeita à advocacy da formação de um cluster de educação (UNESCO, 2011, pp. 6-7). Outra voz poderosa nestes esforços de advocacy, a Campanha *Rewrite the Future* da Aliança Save the Children, apelou ao acesso a uma educação de qualidade para crianças e jovens que vivem em estados frágeis e afetados por conflitos (pág. 8). Como resultado destes esforços coletivos, o CGE foi oficialmente criado em 2006. Este foi um feito importante para a EeE, visto que se reconheceu formalmente a necessidade urgente de incluir explicitamente a educação na resposta humanitária.

O CGE, que ocupa uma posição única como o único cluster liderado conjuntamente por uma agência das Nações Unidas (UNICEF) e uma ONGI (Save the Children), afirma a educação como um elemento central da resposta humanitária. A energia combinada e a força das duas organizações têm sido fundamentais para dar visibilidade à educação em contextos humanitários. A sua supervisão de um cluster de agências de educação melhorou a coordenação das intervenções em contextos afetados por situações de emergência e é replicada a nível nacional (Nicolai e Hine, 2015).

### **Em 2011, a Parceria Global para a Educação alargou o seu foco para incluir estados frágeis e afetados por conflitos**

Uma melhor coordenação através de parcerias a nível nacional foi o importante pilar da Parceria Global para a Educação (PGE) após a sua transição da *Fast Track Initiative* em 2011. O seu mandato revisto incluiu uma nova agenda para apoiar os países afetados por crises (Winthrop e Matsui, 2013), uma mudança significativa na abordagem. O atual mandato da PGE aborda as necessidades dos governos nacionais afetados pela crise em curso através de uma abordagem baseada nas necessidades (Menashy e Dryden-Peterson, 2015). Em dezembro de 2019, 76% de todos os financiamentos da PGE foram atribuídos a países afetados pela fragilidade e por conflitos (PGE, 2019).

Embora a mudança de mandato da PGE tenha inspirado uma mudança na alocação de financiamento, os complexos processos de tomada de decisão, a fragmentação da estrutura e identidade dentro da parceria de múltiplas partes interessadas, da PGE, dificultaram uma resposta rápida aos países mais necessitados (UNESCO, 2014; Menashy, 2017). Este fator resultou na campanha da ENPE para formar um fundo multilateral dedicado à educação em situações de emergência

### **A Educação Não Pode Esperar foi criada em 2016 como um novo fundo para a educação em situações de emergência**

Embora a visibilidade da educação nas respostas humanitárias tenha começado a crescer entre 2001-2010, essa visibilidade não foi correspondida pelo aumento de financiamento. A *Iniciativa Global Education First* promovida pelo Secretário-Geral da ONU, que usou pela primeira vez a frase a Educação Não Pode Esperar, apoiou (com o nome e o logótipo) a formação de um Grupo sobre Advocacy da INEE com o mesmo nome, a Educação Não Pode Esperar, permitindo a promoção de advocacy, à escala global, pela criação de um fundo de apoio à EeE. O mesmo apelo foi feito por defensores/as de grande relevância, incluindo o *Enviado Especial da ONU para a Educação* Gordon Brown e António Guterres, agora Secretário Geral da ONU. A consulta pública global organizada pela INEE em fevereiro de 2016 facilitou o diálogo e reuniu contributos sobre os planos para esta nova iniciativa global. Mais de 500 pessoas em todo o mundo participaram no processo de consulta pública, o que fomentou o relatório, “A Educação Não Pode Esperar: Proposta de um Fundo para a Educação em Situações de Emergência” (Overseas Development Institute, 2016). A ENPE foi lançada em 2016, um resultado direto da WHS. Como o primeiro fundo global dedicado à EeE, a ENPE procura assegurar um financiamento empenhado e flexível e reforçar a coordenação entre os atores de ação humanitária e de desenvolvimento (UNESCO, 2018).

## **O Grand Bargain e a New Way of Working (Nova Forma de Trabalhar) foram estabelecidas em 2016, na Cimeira Mundial Humanitária**

Alguns dos desafios contínuos destacados durante a Cimeira Humanitária Mundial incluíam a necessidade de uma maior coordenação entre os atores de ação humanitária e de desenvolvimento e a necessidade de trabalharem em conjunto mais estreitamente. De facto, ao longo das últimas décadas foram feitos muitos esforços para conseguir que isso acontecesse, mas o *Grand Bargain*, lançada na referida Cimeira, assumiu-se como “um acordo único entre alguns dos maiores doadores e organizações humanitárias que se comprometeram a colocar mais meios nas mãos das pessoas carenciadas e a melhorar a eficácia e eficiência da ação humanitária.”. Proposta enquanto mecanismo para melhorar a eficácia e eficiência da ajuda humanitária (UNESCO, 2018), o *Grand Bargain* foi assinada por 18 entidades doadoras e 16 organizações de ação e resposta humanitária. Estas concordaram em trabalhar em conjunto para alcançar dez objetivos, incluindo maior transparência, apoio aos atores locais, e financiamento plurianual de colaboração, entre outros.

Para cumprir os princípios do *Grand Bargain*, os signatários concordaram em comprometer-se com a Nova Forma de Trabalhar, um enquadramento flexível e adaptável para uma série de ações coletivas (OCHA, 2017). O objetivo era apoiar os quadros de financiamento plurianuais e o trabalho baseado na “vantagem comparativa” de diferentes atores, para assegurar os resultados coletivos das partes interessadas, reduzir a fragmentação e aumentar a colaboração entre os atores de ação humanitária e de desenvolvimento (Nicolai et al., 2019).

Contudo, tem sido problemático traduzir o *Grand Bargain* e as Novas Formas de Trabalhar em esforços locais práticos para apoiar a EeE. As perguntas sobre o quê, quem, e como são apoiadas as respostas da educação local continuam a estar no centro destes processos (Nicolai et al., 2019). Por exemplo, a investigação mostra que, à medida que são pressionadas para integrar iniciativas de educação nos sistemas nacionais, em vez de gerirem sistemas paralelos, as organizações internacionais podem enfrentar numerosos desafios, tais como a falta de pessoal apropriado, desafios estruturais e dissonância entre a visão internacional e a prática local (Mendenhall, 2014).

Em resposta a estas questões a nível de campo, a INEE criou recentemente uma Equipa de Trabalho sobre Coerência entre Ação Humanitária e Desenvolvimento para desenvolver materiais que apoiem a comunidade de membros da INEE que estejam a tomar medidas coletivas, e defendam uma maior coerência no âmbito da educação em todo o espectro das políticas e de conceção de programas humanitários e de desenvolvimento.

Depois de anos de *advocacy* e colaboração, como descrito acima, a discussão sobre quais os novos objetivos que devem seguir o marco da EPT e os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio destacou lacunas e deficiências fulcrais na prestação de educação às crianças afetadas por crises. Embora o ODS 4 não mencione especificamente o conflito, a crise ou deslocação no seu objetivo global ou em qualquer uma das suas dez metas, a Declaração Incheon salienta que existem muitas pessoas que não estão a beneficiar da educação nos países afetados por conflitos e crises e que a EeE é uma componente central das abordagens estratégicas que orientam a Estratégia Educativa 2030 (UNESCO, 2015). Este Marco de Ação - tal como o do Marco de Dakar para a EPT, fornece um roteiro para os governos e para as suas entidades parceiras poderem utilizar como guia para alcançar o ODS 4. O enquadramento sugere que “os princípios de prevenção, preparação e resposta, e as diretrizes internacionais estabelecidas, tais como os Requisitos Mínimos da Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE), devem orientar o planeamento e a resposta” (Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do ODS 4, 2018, pág. 32). O facto dos Requisitos Mínimos da INEE serem especificamente mencionados neste quadro é um testemunho da sua consistente *advocacy*.

Outros dois marcos significativos para a EeE, que são discutidos na secção 3, foram a WHS 2016 e a Agenda para a Humanidade. A WHS foi um momento crucial para a mudança no setor humanitário, que incluiu a identificação da EeE como uma das suas principais responsabilidades. Uma sólida coordenação entre a ação humanitária e de desenvolvimento para a educação é essencial para assegurar que os atores internacionais e locais trabalhem em conjunto para determinar as perspetivas atuais e futuras das crianças e jovens e para planear em conformidade. Os compromissos políticos recentes, tais como a Declaração de Jibuti sobre Refugiados Regionais e Plano de Ação 2017, têm resultados promissores. A declaração foi desenvolvida e implementada por oito países da África Oriental para melhorar a acreditação, alinhamento e equivalência dos programas de educação para as pessoas refugiadas em toda a região, tanto para professores e professoras como para estudantes, e em todos os setores da educação formal e informal. Outra iniciativa, a Carta para a Mudança (2015), foi implementada para inspirar uma transformação no sistema humanitário e nas suas estruturas, e para assegurar que os atores locais desempenhem papéis-chave na resposta a crises (Shah, 2019).

Apesar dos progressos acima salientados, e além do número excessivamente elevado de crianças e jovens afetados por crises que ainda estão fora da escola (ver secção 1), subsistem questões fundamentais relacionadas com a equidade e a qualidade da EeE. Estes incluem os desafios que as professoras e professores enfrentam na prestação de uma educação de qualidade que seja inclusiva, protetora e que forneça apoio psicossocial adequado em tempos de crise.

## DESAFIOS PARA ALCANÇAR A EQUIDADE NA EEE

A redução das disparidades entre os géneros na educação tem sido a motivação por detrás de numerosos compromissos e iniciativas, incluindo o estabelecimento da Iniciativa das Nações Unidas para a Educação das Raparigas em 2000. Ao longo das últimas duas décadas, foram adotadas outras iniciativas e abordagens importantes, tais como a [Declaração Charlevoix \(G7, 2018\)](#), para assegurar que as raparigas afetadas por crises se matriculam e concluem o ensino. Estes esforços revelaram-se promissores na paridade de género na educação a nível global, no entanto, os dados apresentados acima revelam que continuam a existir disparidades significativas de género em situações de crise. As raparigas afetadas por crises são mais suscetíveis a enfrentar numerosas pressões (Salem, 2018). As raparigas adolescentes, em particular, correm o risco de sujeição para um casamento precoce devido à violência, conflito e dificuldades financeiras (Arab e Sagbakken, 2019). Por exemplo, o casamento infantil pode ser até quatro vezes mais elevado entre as pessoas refugiadas sírias no Líbano do que antes do conflito (UNFPA, 2016). Estas questões realçam a importância de proporcionar às raparigas um acesso protetor à aprendizagem. Por exemplo, mitigar a sua exposição à violência e ao assédio, reduzindo a distância que percorrem até à escola, tem um impacto positivo nas matrículas e nos resultados de aprendizagem das raparigas que vivem em contextos afetados pela crise (Burde e Linden, 2013). A transformação das atitudes parentais e o desenvolvimento de abordagens baseadas na comunidade para a educação também têm sido eficazes, juntamente com transferências monetárias para as famílias para ajudar a aliviar as dificuldades financeiras (Burde et al., 2017).

Os desafios de abordar as desigualdades de género em situações de EeE há muito que têm sido um foco da INEE. Por exemplo, o [Manual da INEE sobre Género \(INEE, 2010b\)](#) tem sido uma ferramenta-chave para assegurar que as necessidades de raparigas e rapazes são abordadas na conceção e prestação de educação em contextos de conflito e crise. À medida que os panoramas políticos mudam e as crises se tornam mais prolongadas, o [Manual da INEE sobre Género \(INEE, 2019\)](#) atualizado aborda equívocos e argumentos mais comuns contra a integração da perspectiva de género na educação. Define os princípios-chave para uma abordagem à conceção de programas da educação em situações de emergência que tenha em conta as questões de género e estabelece “estratégias e ações concretas para pôr em prática a igualdade de género nos principais domínios da educação em situações de emergência, enquadrada pelos Requisitos Mínimos da INEE” (INEE, 2019).

“ Devido à tradição e costume na comunidade, a maioria das famílias não permite que as suas filhas [frequentem] escolas em comunidades. A minha maior preocupação é que, depois de terminar as aulas do programa de aprendizagem acelerada, as minhas alunas não tenham a oportunidade de continuar a sua educação. Outro grande desafio com que me vejo confrontado é que, por vezes, não sou capaz de responder a perguntas presentes nos livros dos/as estudantes, porque eu próprio só estudei até ao 9.º ano e os meus conhecimentos não vão além desse nível ”

As crianças e jovens com deficiência estão frequentemente entre as pessoas mais marginalizadas de qualquer sociedade. Relatórios recentes destacaram a necessidade de uma maior inclusão dos alunos e alunas com deficiência na educação em contextos humanitários. Isto inclui o mais recente Relatório de Monitorização da Educação Global da UNESCO (UNESCO, 2020c), que enfatiza a importância da inclusão para crianças com necessidades especiais. Na Cimeira Mundial sobre Deficiência do Reino Unido em 2018, governos, comunidade internacional, sociedade civil, entre outros, comprometeram-se a abordar a exclusão educativa de crianças com necessidades educativas especiais. Contudo, as necessidades das alunas e alunos deslocados com deficiências continuam a ser ignoradas, devido à falta de conhecimentos, dados e investigação rigorosa sobre as experiências e necessidades destes alunos e alunas em contextos de crise (Burde et al., 2019). Parece haver uma capacidade limitada no setor das ONGI para apoiar alunos/as deslocados com deficiências, devido à falta de financiamento e de prazos apropriados (Buscher, 2018). Isto aponta para a necessidade de maior apoio e desenvolvimento de competências dos professores e professoras para que possam responder às diversas necessidades dos seus alunos/as, e de envolver as famílias para assegurar que os pais/mães e as comunidades encorajam as crianças com deficiência a aprender e a prosperar. O [Guia de Bolso da INEE para Apoiar os Alunos com Deficiência](#) destaca os desafios e as oportunidades que as situações de emergência podem criar para as pessoas com deficiência, e o apoio necessário tanto para professores/as como para alunos/as (INEE, 2010c).

As crianças deslocadas à força, quer dentro dos seus próprios países quer através de fronteiras internacionais, estão também entre as mais propensas a enfrentar desafios a nível da educação. Em 2020, apenas 52% das crianças e jovens refugiados estão a frequentar a escola, com diferenças acentuadas no nível de acesso à educação. Cerca de 77% das crianças refugiadas têm acesso à educação primária, mas apenas 31% chegam à escola secundária (ACNUR, 2020b). As raparigas refugiadas, em particular, estão a ser deixadas para trás, e correm agora um risco maior do que alguma vez correram de nunca regressarem à escola, devido ao encerramento de escolas devido à COVID-19 (ACNUR,

4 O Grupo de Trabalho Colaborativo da INEE de Professores em Contextos de Crise recolheu histórias de professores em todo o mundo que destacam alguns dos desafios enfrentados pelos professores/as acima descritos.

2020; Fundo Malala, 2020). Estima-se que até 50% das raparigas refugiadas que frequentavam a escola secundária poderão nunca mais regressar quando as escolas reabrirem (ACNUR, 2020). Portanto, ser rapariga e ser refugiada cria uma situação que “é particularmente difícil. Quase todos os ganhos obtidos a nível secundário em 2019 foram a favor dos rapazes: enquanto 36% dos rapazes refugiados estavam matriculados no ensino secundário, apenas 27% das raparigas estavam também matriculadas” (ACNUR, 2020b, pág. 9). Além disso, embora tenha havido um aumento, nos últimos anos, no acesso à educação de nível terciário para jovens refugiados/as, o número de jovens que ingressam no ensino superior é ainda de apenas 3%, em comparação com 37% a nível mundial (ACNUR, 2020b).

Desenvolvimentos recentes como o Pacto Mundial para os Refugiados oferecem esperança para a inclusão de pessoas refugiadas nos sistemas nacionais de educação. A Estratégia de Educação para Refugiados 2030, publicada em 2019, reconhece a importância de adaptar os objetivos globais para apoiar as crianças e jovens refugiados, e de proporcionar o acesso a oportunidades de aprendizagem equitativas e de qualidade, defendendo a integração das pessoas refugiadas nos sistemas nacionais de educação. A necessidade de advocacy sobre a capacidade das pessoas refugiadas para continuarem a sua educação é fundamental, como reafirmado pelo Fórum Global de Refugiados 2019, que reforçou a importância de abordar as necessidades das pessoas refugiadas e de assegurar o seu direito a uma educação de qualidade e equitativa. A educação foi o setor para o qual foi apresentado o maior número de compromissos.

As desigualdades na educação não afetam apenas as crianças e jovens refugiados; os conflitos, a violência e as catástrofes resultaram em “mais de 9,7 milhões de jovens, incluindo 3,1 milhões de menores, (...) a viverem em contextos de deslocação interna devido a catástrofes, conflitos ou violência no fim de 2019. Isto inclui quase 4,8 milhões de mulheres e raparigas e 4,9 milhões de homens e rapazes” (Centro de Monitorização de Deslocações Internas, 2020, pág. 7). O acesso à educação de jovens deslocados/as é vital para a sua “integração, proteção e para assegurar melhores condições para as suas vidas.” Contudo, as e os jovens deslocados enfrentam muitos desafios no acesso a uma educação de qualidade, muitas vezes devido à falta de recursos nas comunidades de acolhimento ou nas próprias famílias dos/as jovens deslocados. As consequências a longo prazo para as e os jovens deslocados de não beneficiarem da educação podem ser graves. Por exemplo, “o potencial perdido nos rendimentos dos jovens sírios deslocados que não podem ir para a escola secundária devido ao conflito é estimado em dezenas de milhões de dólares” (pág. 14).

## O DESAFIO DE ASSEGURAR UMA EEE DE QUALIDADE

Em qualquer sistema educativo, a qualidade da educação não pode exceder a qualidade dos seus professores/as (Barber e Mourshed, 2007). Em contextos de crise, os professores e professoras estão na linha da frente da resposta educativa. São responsáveis por restaurar a normalidade, proteger o bem-estar dos e das estudantes, enriquecer o seu desenvolvimento cognitivo e proporcionar segurança dentro das escolas (Kirk e Winthrop, 2007). Os professores e professoras em situações de crise há muito que enfrentam condições complexas, muitas vezes em salas de aula precárias e/ou com poucos recursos, com desenvolvimento profissional ou apoio limitados. Estes desafios são agora agravados pela situação adicional da COVID-19.



Jennifer Cynthia Akonga, 24 anos, professora na Escola Primária de Ogili Hill no campo de refugiados/as de Palabek, no Uganda, onde faz parte do Programa de Educação para a Vida da Oxfam e dos seus parceiros  
© Emmanuel Museruka

Questões estruturais, formação inadequada, compensação deficiente e ambientes escolares difíceis dificultam a capacidade dos professores e professoras de ministrar uma educação de qualidade durante uma crise. Por exemplo, análises recentes constataam que os professores/as de pessoas refugiadas recebem frequentemente uma fraca compensação, apesar de trabalharem em contextos sobrelotados, instáveis e desafiantes (Richardson e Naylor, 2018; Van Esveld e Martínez, 2016). Além disso, as professoras e os professores em contextos afetados por crises estão, em grande parte, mal preparados para lidar com traumas e apoiar a saúde mental dos e das estudantes (Brocque et al., 2017). O Relatório de Monitorização Global da Educação de 2019 afirma que os professores/as afetados por crises são inadequadamente apoiados e recebem pouca ou nenhuma formação, observando ainda que as políticas e os processos de recrutamento e apropriados são adotados de forma demasiado lenta, apesar da necessidade urgente (UNESCO, 2018a).

Em contextos de crise, os professores/as enfrentam múltiplos desafios em ambiente de sala de aula complexos, com pouco apoio e falta de recursos. Estes professores/as estão na linha da frente do apoio às crianças e jovens, não só pela sua aprendizagem, mas também pela sua proteção e bem-estar. O mundo enfrentava uma escassez global de professores/as mesmo antes da COVID-19, com 69 milhões de novas professoras e professores necessários para alcançar a ODS 4. A crise atual da COVID-19 pode exacerbar ainda mais esta escassez.

O papel dos professores e das professoras é central para as iniciativas da EeE e para alcançar uma educação de qualidade, um facto que a INEE tem reconhecido consistentemente desde que foi fundada. Por exemplo, reconhecer o papel e a importância dos professores/as é central para os Requisitos Mínimos da INEE e constitui a base do Domínio 3: Ensino e Aprendizagem, e do Domínio 4: Professores e outros Técnicos de Educação.

O Grupo de Trabalho Colaborativo sobre Professores e Professoras em Contextos de Crise (TiCC, na sigla em inglês) foi fundado em abril de 2014 como um esforço interinstitucional para prestar mais e melhor apoio aos professores e professoras em contextos de crise. Os membros do grupo trabalham juntos para identificar áreas problemáticas na gestão, desenvolvimento e apoio a professores/as em contextos de crise e propor e fornecer soluções interinstitucionais e de utilização gratuita. Este grupo ajudou a dar visibilidade ao importante papel desempenhado pelos professores e professoras em contextos de crise, e os seus pacotes de formação e orientação têm sido utilizados e adaptados em mais de 18 contextos nacionais diferentes. Como a procura de tal apoio aos professores/as continua a crescer, o Grupo de Trabalho Colaborativo responderá através da prática, políticas e abordagens baseadas na investigação para melhorar o apoio, equidade e justiça para todos os professores e professoras que trabalham em contextos de crise ao longo dos próximos anos.

A pandemia da COVID-19 veio reforçar o papel fundamental das professoras e professores, não só na transmissão da aprendizagem, mas também no apoio crucial às necessidades psicossociais dos seus alunos e alunas. No entanto, as próprias necessidades destes e destas docentes em contextos de crise são frequentemente ignoradas ou abordadas de forma inadequada. Como identificado num documento conjunto da INEE e da Aliança para a Proteção da Criança na Ação Humanitária (2020, pág. 6), “o encerramento de escolas afetou negativamente a saúde mental dos professores/as e o acesso ao rendimento/necessidades básicas (ONU). Também lhes impôs exigências adicionais no sentido de mudarem para novas formas de ensinar (isto é, educação à distância).” A parceria entre a INEE e a Aliança para a Proteção da Criança na Ação Humanitária destaca a importância da proteção da criança e dos atores da EeE que trabalham em conjunto durante situações de crise. Este reconhecimento é ainda realçado pelo trabalho que decorre entre a Área de Responsabilidade de Proteção da Criança dentro do Cluster de Proteção Global e o Cluster de Educação.

## **COVID-19: UMA EMERGÊNCIA EDUCATIVA À ESCALA GLOBAL**

Em 2019, estimava-se que 168 milhões de pessoas necessitavam de assistência humanitária (OCHA, 2019). Para as crianças e jovens nestes contextos afetados por crises, o impacto no seu acesso à educação tem sido enorme. Tal como este relatório assinalou, estas crianças e jovens representavam quase metade de todas as crianças que se encontram fora da escola a nível mundial. Como consequência da pandemia da COVID-19, o mundo enfrenta agora uma situação de emergência global a nível da educação. A prestação de acesso à educação de qualidade às crianças e jovens afetados por crises antes da COVID-19 não deve ser esquecido.

As crises anteriores demonstraram que os efeitos da instabilidade, pobreza e crises têm um impacto grave na aprendizagem das crianças. As evidências mostram que as crianças e jovens mais marginalizados - as crianças afetadas pela pobreza e pela deslocação, as raparigas refugiadas, as crianças mais pequenas, as que estão em idade escolar correspondente à escola secundária e as que são portadoras de deficiência - continuam a estar em maior risco com a eclosão de uma nova crise. Além disso, o medo, a pobreza e as normas culturais podem fazer com as crianças fiquem permanentemente fora da escola durante as crises (Risso-Gill

e Finnegan, 2015). Por exemplo, durante o surto de Ébola de 2014, o encerramento de escolas na Serra Leoa, Guiné, e Libéria durou seis a oito meses, com consequências devastadoras a longo prazo para o bem-estar, segurança e aprendizagem das crianças. Estudos mostram que, devido à pobreza, medo e mortalidade dos pais/mães, as raparigas em comunidades altamente afetadas estavam numa maior situação de risco de exploração sexual, sendo forçadas a ter relações sexuais em troca de algo, tendo o dobro da probabilidade de engravidarem e estando em maior risco de casamento infantil (Risso-Gill e Finnegan, 2015).

As lições aprendidas com a crise do Ébola e outras informaram sobre as muitas soluções inovadoras que os países tentaram implementar para apoiar a aprendizagem das crianças durante toda a pandemia da COVID-19. Contudo, a pandemia também exacerbou as desigualdades existentes e expôs vulnerabilidades, particularmente nas comunidades mais pobres e mais afetadas por crises. Por exemplo, em média, o acesso à Internet móvel é 26% mais baixo para raparigas e mulheres do que para rapazes e homens a nível global (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), 2018; Mulheres da ONU, 2019). Por conseguinte, é essencial que, em contextos onde as soluções digitais são inacessíveis ou desiguais, sejam tomadas medidas para reduzir o risco de acesso desigual e para assegurar que os currículos, atividades e recursos do ensino à distância sejam de baixa tecnologia e que sejam sensíveis às questões de género (ver [Mensagens de advocacy da INEE para durante e após a pandemia de COVID-19](#)).

Durante a pandemia da COVID-19, a INEE tem desempenhado um papel importante no apoio à comunidade de profissionais da EeE com recursos, ferramentas e espaços de comunicação e apoio.

### **RESPOSTA DA INEE À COVID**

Ao longo da pandemia da COVID-19, como noutras situações de emergência cruciais, a INEE teve o cuidado de apoiar as e os seus membros, entidades parceiras e comunidades, assegurando que estão preparados para ajudar governos, escolas, professores/as, pais/mães e educadores/as, e estudantes a mitigar os efeitos da crise e a apoiar a continuidade da educação das crianças e jovens. Por exemplo, a Nota Técnica da INEE fornece orientações baseadas no enquadramento dos Requisitos Mínimos da INEE sobre como responder rapidamente para apoiar o bem-estar e as oportunidades de aprendizagem durante a fase aguda da pandemia da COVID-19. É um portal para a recolha de recursos da INEE para a COVID-19, que inclui vastos recursos para apoiar os professores e professoras durante esta crise.

Um dos principais impactos negativos da COVID-19 nas crianças e jovens, que tem sido visto noutras crises prolongadas, é o dano psicológico que resulta de estar fora de um contexto escolar protetor e seguro. A INEE, juntamente com a [Aliança para a Proteção da Criança na Ação Humanitária](#) (2020), pediu aos governos, legisladores e profissionais a adotarem uma perspetiva holística ao tomarem decisões sobre a abertura ou encerramento de escolas durante a pandemia da COVID-19. Isto requer que se considere o impacto educativo e atente ao nível da proteção infantil/psicossocial da abertura e/ou encerramento das escolas, bem como os riscos para a saúde.

A INEE tem uma longa história de apoio ao bem-estar psicossocial como parte dos Requisitos Mínimos da INEE, e uma vasta gama de outras ferramentas e recursos. O [Manual da INEE Sobre Apoio Psicossocial](#) esclarece a importância de apoiar o bem-estar psicossocial de crianças e jovens e oferece estratégias específicas sobre como incorporar o apoio psicossocial e abordagens de aprendizagem social e emocional nas respostas da educação (INEE, 2018b). Mais recentemente, a INEE, juntamente com o Comité Internacional de Resgate e a Universidade de Nova Iorque, lançou a [Measurement Library](#), que fornece às partes interessadas formas de recolher dados que as ajudarão a reforçar a educação e a proteção de crianças e jovens em contextos afetados por crises.

## **ASSEGARAR QUE AS POLÍTICAS E PRÁTICAS DA EEE SE BASEIAM EM EVIDÊNCIAS RIGOROSAS**

Cada um destes desafios, alcançar a equidade na EeE, fornecer uma educação de qualidade, e dar resposta à Emergência Global de Educação da COVID-19, exigem uma investigação e evidências rigorosas, para informar as políticas e as práticas. Apesar do reconhecimento da EeE como parte central da agenda humanitária global, o campo da Educação em Situações de Emergência continua a ver-se confrontado com o desafio da investigação limitada sobre o impacto da educação na prevenção, resposta e recupe-

ração de riscos derivados de catástrofes e situações de emergência complexas (INEE, 2018). Burde et al. (2017) destacam também esta realidade numa revisão da literatura da EeE, afirmando que “as evidências sólidas em relação às quais se deve atuar são limitadas.” À luz desse desafio, os legisladores/as, entidades doadoras, académicos/as e profissionais da educação exigem cada vez mais e comprometem-se com a EeE baseada em evidências através de novos fundos de investigação, agendas de aprendizagem, comunidades de aprendizagem académica, etc.

De acordo com uma revisão do Plano Estratégico da INEE 2015-2017 (INEE, 2015), e alinhado com a sua atual Prioridade Estratégica 3, a INEE é cada vez mais percecionada como sendo central para a recolha, preservação e disseminação de conhecimento e evidências para a EeE. Nas últimas duas décadas, a INEE tornou-se um sítio de referência para os e as profissionais da EeE encontrarem ferramentas, recursos e orientação sobre a forma de realizar e melhorar a qualidade da conceção de programas da EeE. Os principais exemplos que descrevem a forma como a INEE apoia e lidera a criação, a preservação e a disseminação de evidências para a EeE são o Fundo de Pesquisa de Evidências para Educação em Situações de Emergência (E-Cubed), a Agenda de Aprendizagem da INEE e a futura Plataforma sobre Evidências, a Revista sobre Educação em Situações de Emergência, e o Grupo de Trabalho Colaborativo sobre Dados e Evidências da INEE.

Em 2016, na Cimeira Mundial Humanitária, a Dubai Cares comprometeu-se a dar pelo menos 10% de todo o seu financiamento à investigação em EeE. Em 2017, a Dubai Cares estabeleceu uma parceria com a INEE para a conceção e a gestão do Fundo de Investigação *E-Cubed*. O papel da INEE nesta parceria é coordenar o processo de submissão e revisão de propostas enquanto a Dubai Cares toma as decisões finais de financiamento. Agora, no seu quarto ano, o *E-Cubed* financiou 12 projetos de investigação com investimentos num total de 7,1 milhões de dólares. Enquanto isso, o financiamento adicional para evidências na EeE aumentou através do apoio de entidades doadoras e fundos de investigação.

A Agenda de Aprendizagem da INEE reconhece a necessidade de uma abordagem estratégica para a produção de conhecimento e investigação, bem como a preservação e divulgação de evidências. Durante os anos de 2018 a 2020, a INEE organizou uma série de workshops com os principais parceiros, incluindo o Fundo de Investigação UKRI Global Challenges, NORRAG, o Programa MEERS da USAID, a Revista sobre Educação em Situações de Emergência, a Universidade de Nova Iorque e a *Swiss Development Cooperation* para facilitar a discussão entre académicos/as e profissionais sobre as principais necessidades de evidências, bem como sobre as investigações emergentes em Nova Iorque, Amma, Genebra, Bogotá e Dhaka. As informações recolhidas nessas consultas informarão a criação e conteúdo de uma Plataforma de Evidências da INEE através da qual a Rede pode aceder e divulgar as evidências atuais e emergentes, bem como destacar as lacunas que se mantêm.

Por fim, a Revista sobre Educação em Situações de Emergência (Revista sobre EeE), fundada em 2014 pela INEE e incluída no programa de Educação Internacional da Universidade de Nova Iorque e no Centro para Práticas e Investigação na Interseção da Informação, Sociedade e Metodologia (PRIISM, na sigla em inglês), é um Bem Público Global essencial da EeE, que publica trabalhos académicos e profissionais inovadores revistos por pares. A Revista sobre EeE diferencia-se no seu compromisso de livre acesso e publicações gratuitas. Com 6 publicações atuais, a Revista sobre EeE estabeleceu-se como uma fonte importante de evidências da EeE para pessoal académico, legisladores/as e profissionais.

Este relatório não fornece uma visão geral abrangente das iniciativas para reforçar a base de evidências da EeE; em vez disso, destaca os principais aspetos da contribuição da INEE. O relatório reconhece os esforços do trabalho de todo o setor para reforçar a base de evidências da EeE. O Fundo de Investigação *E-Cubed*, a Agenda de Aprendizagem da INEE, a Revista sobre Educação em Situações de Emergência e o Grupo de Trabalho Colaborativo sobre Dados e Evidências da INEE avançam no contexto de maior compromisso global e financiamento da investigação sobre a EeE. Embora a base de evidências da EeE esteja a melhorar, é necessária ainda mais investigação, dados e evidências.

Esta secção identificou alguns dos momentos essenciais nos 20 anos de existência da INEE, durante os quais fez progressos quanto à EeE. Isso inclui, por exemplo, estabelecer a educação como parte da resposta humanitária, bem como o novo fundo ENPE dedicado à educação em situações de emergência, para o qual a INEE contribuiu em colaboração com muitas organizações. Esta secção destacou, também, alguns dos desafios que permanecem e que a EeE enfrenta, particularmente na prestação de uma educação equitativa e de qualidade em contextos de crise e na garantia de que todas as políticas e conceção de programas da EeE seja baseada em evidências rigorosas. Estes desafios foram exacerbados pela atual pandemia da COVID-19.





© Tom Saater, IRC

## SECÇÃO 3: FINANCIAMENTO HUMANITÁRIO PARA O SETOR DE EDUCAÇÃO - TENDÊNCIAS AO LONGO DE DUAS DÉCADAS

Nas últimas duas décadas, a criação da INEE, do CGE e de outras iniciativas destacou a lacuna crónica de financiamento para a educação em situações de emergência. Negligenciada durante muitos anos, a educação é agora formalmente reconhecida como parte da resposta humanitária. Entretanto, o reconhecimento formal ainda não se traduziu num financiamento suficiente, o que significa que milhões de crianças em contextos de crise continuam a ter negados os seus direitos a uma educação de qualidade.

Esta secção avalia tendências sobre financiamento humanitário nos últimos 20 anos, incluindo a identificação dos efeitos que o fundo ENPE e outras iniciativas globais tiveram em priorizar a educação no setor de ajuda humanitária em anos recentes. Considera também as necessidades urgentes de financiamento que os sistemas educativos têm sentido desde o início da pandemia global da COVID-19 e 'avalia' em que medida a estrutura da ajuda humanitária deu resposta estes pedidos.

### A EDUCAÇÃO ALCANÇOU UMA MAIOR VISIBILIDADE

Os Planos de resposta humanitária, os planos de resposta regional e os mecanismos de resposta coordenada (*flash appeals*) assumem-se como uma visão partilhada de como responder às necessidades das populações envolvidas em situações de emergência humanitárias. Estes planos ajudam as equipas nacionais de ação humanitária - geralmente compostas por agências da ONU, ONGI e outros atores no local - a responder aos objetivos estratégicos, que são detalhados a nível setorial e ao nível do financiamento necessário. O processo de planeamento para planos de respostas humanitárias e regionais geralmente ocorre anualmente entre setembro e dezembro. O Serviço de Acompanhamento Financeiro (FTS) do Escritório para a Coordenação de Assuntos Humanitários (OCHA) rastreia os compromissos feitos para cada recurso e por setor, ou aquilo a que o OCHA se refere como *cluster*.<sup>5</sup> A secção seguinte usa dados do FTS para avaliar como a ajuda humanitária tem servido de maneira efetiva as necessidades ao nível da educação de populações afetadas nos últimos 20 anos.

Entre 2000 e 2020, o OCHA lançou um total de 598 recursos para auxiliar populações afetadas por conflitos, desastres ou por uma crise prolongada.<sup>6</sup> Destes recursos, 502 foram especificamente para o cluster da educação. A ajuda humanitária para a educação totalizou 3,7 mil milhões de dólares durante este período,

<sup>5</sup> O termo "cluster" nesta secção do relatório baseia-se na terminologia utilizada pelo FTS do OCHA, e noutro ponto do relatório o cluster de educação global refere-se ao mecanismo de coordenação mais amplo do OCHA.

<sup>6</sup> Isto exclui os recursos de 2020, que estavam especificamente relacionados com a COVID-19.

o que representa apenas 2,4% do total de ajuda humanitária disponibilizada ao conjunto de países beneficiários. Entretanto, este montante oculta a volatilidade nos gastos: entre 2000 e 2012, a quota de ajuda humanitária gasta em educação oscilou entre apenas 0,9% em 2000 e 5% em 2005.

Em 2011, o relatório da UNESCO sobre conflito armado e educação chamou a atenção para a baixa prioridade dada ao setor de educação dentro do financiamento humanitário, e à volatilidade da quota de financiamento que recebeu (UNESCO, 2011). No ano seguinte, a Iniciativa *Global Education First* da ONU foi criada para reforçar os esforços globais durante os últimos anos da agenda EPT, e apelou a que se duplicasse a quota de educação em ajuda humanitária de 2% a 4%. Quatro anos mais tarde, na Cimeira Humanitária Mundial (WHS) 2016, as entidades doadoras internacionais lançaram o fundo ENPE como parte de um esforço de reposicionar a educação como setor prioritário dentro da estrutura de ajuda humanitária. O fundo global ENPE direcionou-se para as necessidades específicas de educação de crianças e jovens em países afetados por crises. A próxima secção considera se estas intervenções de grande visibilidade tiveram algum impacto no financiamento humanitário para o setor de educação.

## APESAR DO CRESCENTE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO, UMA GRANDE PARTE DOS PEDIDOS CONTINUAM POR FINANCIAR

É importante destacar como a natureza prolongada de crises e a gravidade e frequência de situações de emergência ambientais, entre outras, têm aumentado constantemente a necessidade de recursos para a EeE. Como uma medida para isto, foram lançados dez ou mais planos de resposta humanitária entre 2000 e 2020 em 21 dos 38 países a passarem por uma crise. O Afeganistão, a República Centro-Africana, a República Democrática do Congo, a Somália e o Sudão tiveram, cada um, o seu plano de resposta humanitária, seja a cada ano ou quase todos os anos durante este período - mais tempo do que a maioria das crianças e jovens destes países passariam na escola.

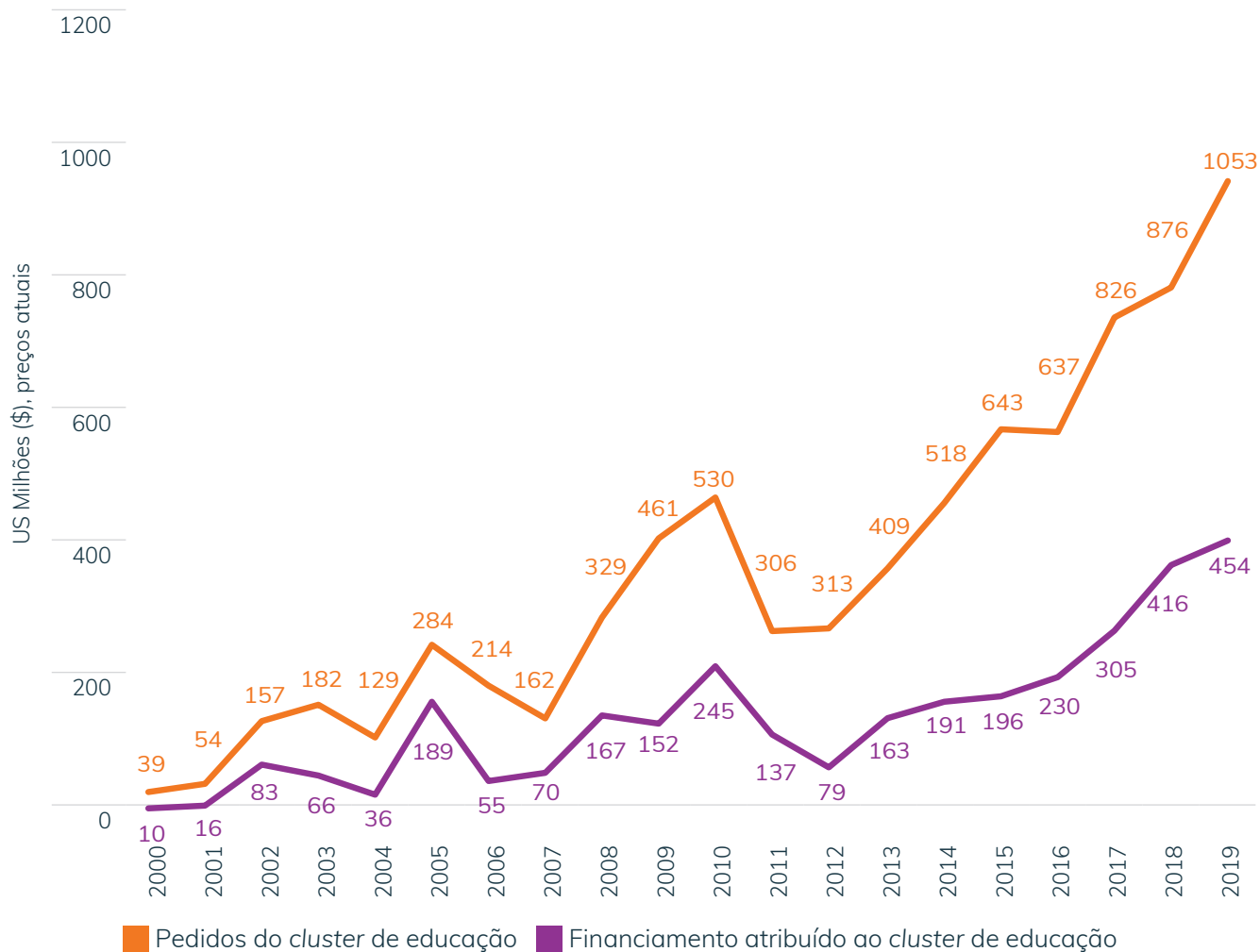
Os pedidos de ajuda à educação aumentaram em 27 vezes de 2000 a 2019, de 39 milhões de dólares para pouco mais de mil milhões de dólares (ver Figura 4). O montante real de ajuda humanitária gasto em educação neste período aumentou de 10 milhões de dólares para 454 milhões de dólares. O aumento de pedidos de financiamento no setor de educação foi particularmente acentuado durante três períodos: 2007-2010, 2011-2015 e 2016-2019. O primeiro período corresponde à crise financeira global e a diversas situações de emergência ambientais de grande visibilidade (terramoto no Haiti, enchentes no Paquistão), enquanto o segundo corresponde às iniciativas globais de grande importância relativas à educação em situações de emergência (Conflito entre Síria e Líbano).

O montante de ajuda humanitária gasto em educação aumentou constantemente desde 2012, particularmente desde 2016, ano em que foi lançado o ENPE. O aumento também reflete o impacto que a crise Síria teve na educação.<sup>7</sup> Porém, o aumento de financiamento desde 2012 é ainda significativamente menor do que metade do montante solicitado pelo setor, e a lacuna entre o montante solicitado e o que realmente é financiado está a aumentar desde 2012. Em termos simples, à medida que as necessidades do setor da educação cresceram, o financiamento não acompanhou o ritmo. Isto sugere que, embora as iniciativas globais tenham aumentado a visibilidade da educação nos pedidos de recursos, o seu sucesso na tradução da visibilidade em financiamento tem sido limitado.

---

<sup>7</sup> Estes custos crescentes têm de ser considerados no contexto do número de crianças e adolescentes alvo de apelos humanitários, juntamente com os custos unitários equivalentes.

**Figura 4: Pedidos versus financiamento efetivo para o setor da educação**



Fonte: Cálculos dos autores baseados na [Base de dados do FTS do OCHA](#). Acedido em setembro de 2020

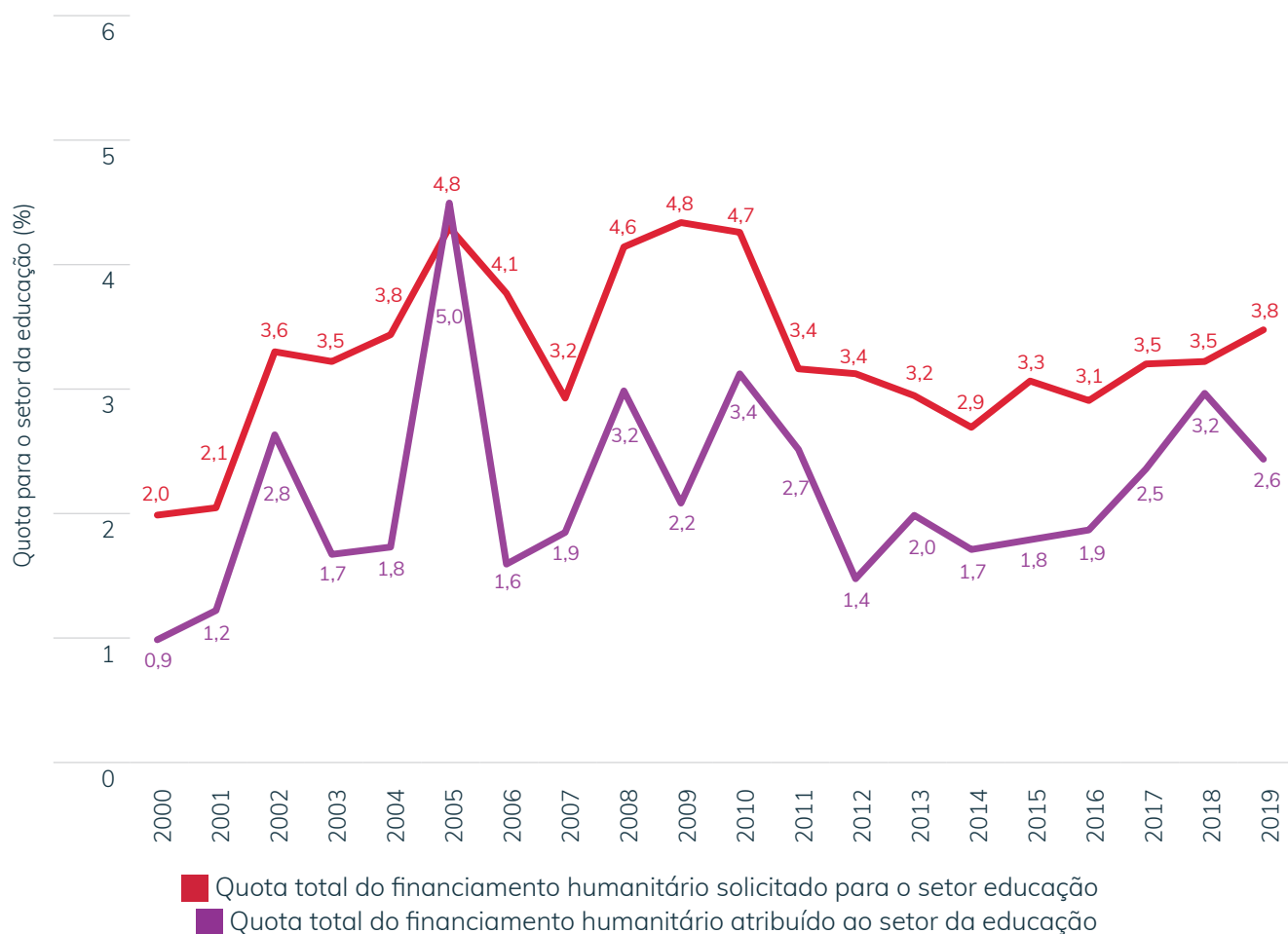
## A EDUCAÇÃO CONTINUA A NÃO SER UMA PRIORIDADE NA RESPOSTA HUMANITÁRIA

O financiamento da educação continua a ficar atrás da meta dos 4% de financiamento da ajuda humanitária proposta pela *Iniciativa Global Education First* em 2012 (ONU, 2012) e é lamentavelmente inferior ao objetivo mais recente de 10% proposto pela União Europeia (UE, 2019). A percentagem de pedidos de ajuda humanitária atribuídos à educação aumentou apenas de 2% em 2000 para 3,8% em 2019; atingiu um pico de 4,8% em meados de 2009 (ver Figura 5). No entanto, a parte real dos fundos humanitários alocados ao setor de educação é muito inferior; entre 2000 e 2020, a ajuda humanitária à educação totalizou 3,7 mil milhões de dólares, o que representa apenas 2,4% do total do financiamento humanitário disponibilizado a todos os países durante este período. Embora a percentagem tenha aumentado de um mínimo de apenas 0,9% em 2000, em 2018 a educação ainda recebia apenas 3,2% do total do financiamento, caindo novamente para apenas 2,6% em 2019 (ver Figura 5).

Entre 2000 e 2020, o OCHA lançou 598 apelos para ajudar as populações afetadas por conflitos, catástrofes ambientais e outros, ou por uma crise prolongada.<sup>8</sup> Destes recursos, 502 incluíam financiamento para o cluster da educação, mas apenas um quarto destinou mais de 4% dos fundos recebidos à educação. Apesar da trajetória ascendente do financiamento da educação desde 2016, como já foi referido, vale a pena notar três coisas. Em primeiro lugar, de todos os apelos apresentados, não mais de 2% do financiamento total dos mesmos foi alocado ao setor de educação, ao contrário de outros setores aos quais foram atribuídos 4% ou mais. Em segundo lugar, a percentagem de apelos que receberam 4% ou mais para o setor da educação foi muito maior em 2008-2011 e em 2015 do que no período de 2016-2019. Isto liga-se ao terceiro ponto: o financiamento para a crise síria, que começou em 2011, parece ter evitado o financiamento da educação para uma série de outros pedidos de apoio, incluindo crises mais prolongadas (e menos visíveis), como as da África Subsaariana.

<sup>8</sup> Isto exclui os recursos de 2020, que se relacionavam especificamente com a COVID-19

**Figura 5: Educação como parte do total da ajuda humanitária (%)**

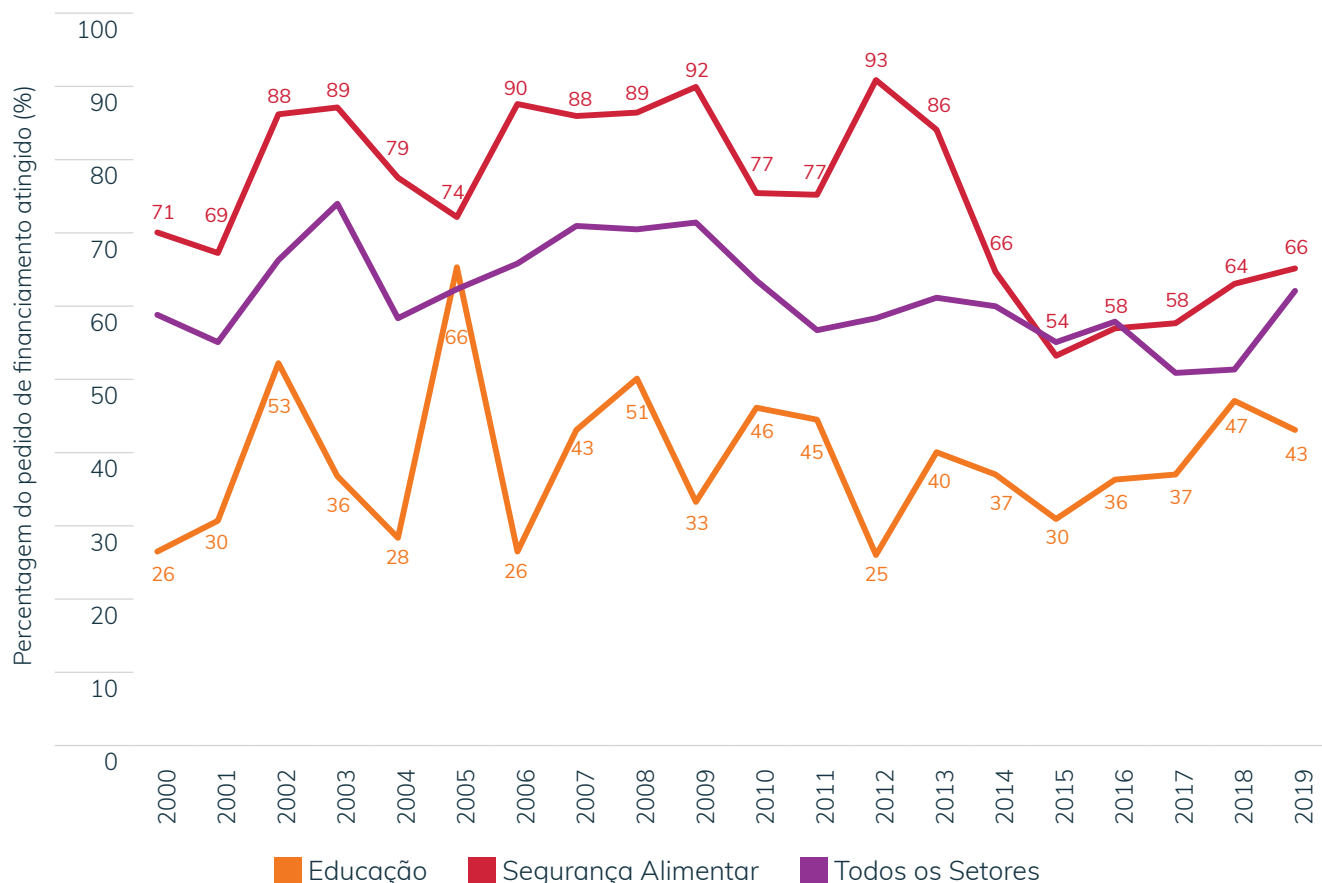


## O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESTÁ A COMEÇAR A RECUPERAR O ATRASO EM RELAÇÃO A OUTROS SETORES

Apesar do reconhecimento de que as famílias e comunidades em contextos humanitários dão prioridade à educação (Nicolai e Hine, 2015), a estrutura da ajuda humanitária não reconheceu a educação como indo ao encontro das associações “de salvar vidas” com o termo “humanitário.” Como consequência, tem sido deixado para trás perante os setores mais tradicionalmente associados às crises humanitárias, tais como segurança alimentar, cuidados de saúde e abrigo. No entanto, o crescente foco no nexo entre ação humanitária e desenvolvimento e uma maior consciência da natureza a longo prazo de muitas crises, podem ter feito avançar as coisas. Este movimento, juntamente com a abordagem de *cluster* adotada pela Comitê Permanente Interagências (IASC) para colmatar lacunas na resposta humanitária, ajudou a integrar a educação na estrutura humanitária, tornando-a num dos nove *clusters*. O fundo ENPE também tem sido fundamental para aumentar a visibilidade da educação no âmbito da resposta humanitária.

Graças a estas mudanças, a educação parece ter-se tornado mais proeminente na resposta humanitária nos últimos anos, o que se reflete no compromisso do OCHA de incluir a educação nas respostas humanitárias, e no seu papel atual no Conselho Diretivo de Alto Nível da ENPE (Theirworld, 2017). Por exemplo, em 2018, quase metade dos requisitos de financiamento da educação tinham sido satisfeitos (ver Figura 6). No entanto, embora a quota parte dos pedidos dos *clusters* da educação que está a ser atendida esteja a aumentar lentamente, isto num contexto do aumento das somas solicitadas, uma grande parte das quais continua a não ser financiada.

**Figura 6: Percentagem de pedidos de financiamento do cluster da educação satisfeitos, em comparação com o cluster da segurança alimentar**



Fonte: Cálculos dos autores baseados na *Base de dados do FTS do OCHA*. Acedido em setembro de 2020

## OS PAÍSES COM MAIORES NECESSIDADES ESTÃO A SER DEIXADOS PARA TRÁS

Em 2016, a UNICEF estimou que quase 75% das crianças que vivem em países afetados por conflitos ou catástrofes se encontravam na África Subsaariana; 12% residiam na região do Médio Oriente e do Norte de África (UNICEF, 2016). Apesar destes números, a parte da ajuda humanitária que foi para a educação na África Subsaariana diminuiu acentuadamente desde 2011, enquanto que a parte para o Médio Oriente e região do Norte de África aumentou de forma acentuada. O aumento no Médio Oriente e no Norte de África deve-se em grande parte à guerra civil síria, e mais recentemente à crise humanitária no Iémen. Desde 2017, a parte da ajuda humanitária para a educação na região do Sul da Ásia aumentou, devido ao apoio às pessoas refugiadas Rohingya no Bangladesh e ao aumento do apoio ao Afeganistão. Em 2019, a parte da ajuda humanitária total gasta em educação destinada à África Subsaariana foi de 38,4%, em comparação com 36,5% no Médio Oriente e Norte de África, e 21,4% no Sul da Ásia.

As crises de grande visibilidade no Médio Oriente e no Norte de África parecem ter excluído a ajuda humanitária aos países da África Subsaariana. Entre 2010 e 2020, a ajuda humanitária ao Médio Oriente e ao Norte de África aumentou 176% em termos nominais. A ajuda à África Subsaariana diminuiu 25% no mesmo período. Os dados mostram que, em certos anos desde 2000, um elevado número de apelos ao financiamento da educação não recebeu qualquer ajuda.<sup>9</sup> Isto parece coincidir com crises específicas de alta visibilidade que receberam uma elevada proporção do financiamento humanitário para a educação nesses anos:

- 2002: Apelo do Afeganistão após a invasão das forças lideradas pelos EUA no seguimento do 11 de setembro
- 2005: Tsunami no Oceano Índico, terramoto no Sul da Ásia
- 2006: Darfur, Sudão, conflito
- 2010: Terramoto no Haiti, enchentes no Paquistão, conflito no Sri Lanka
- 2014-16: conflito na Síria

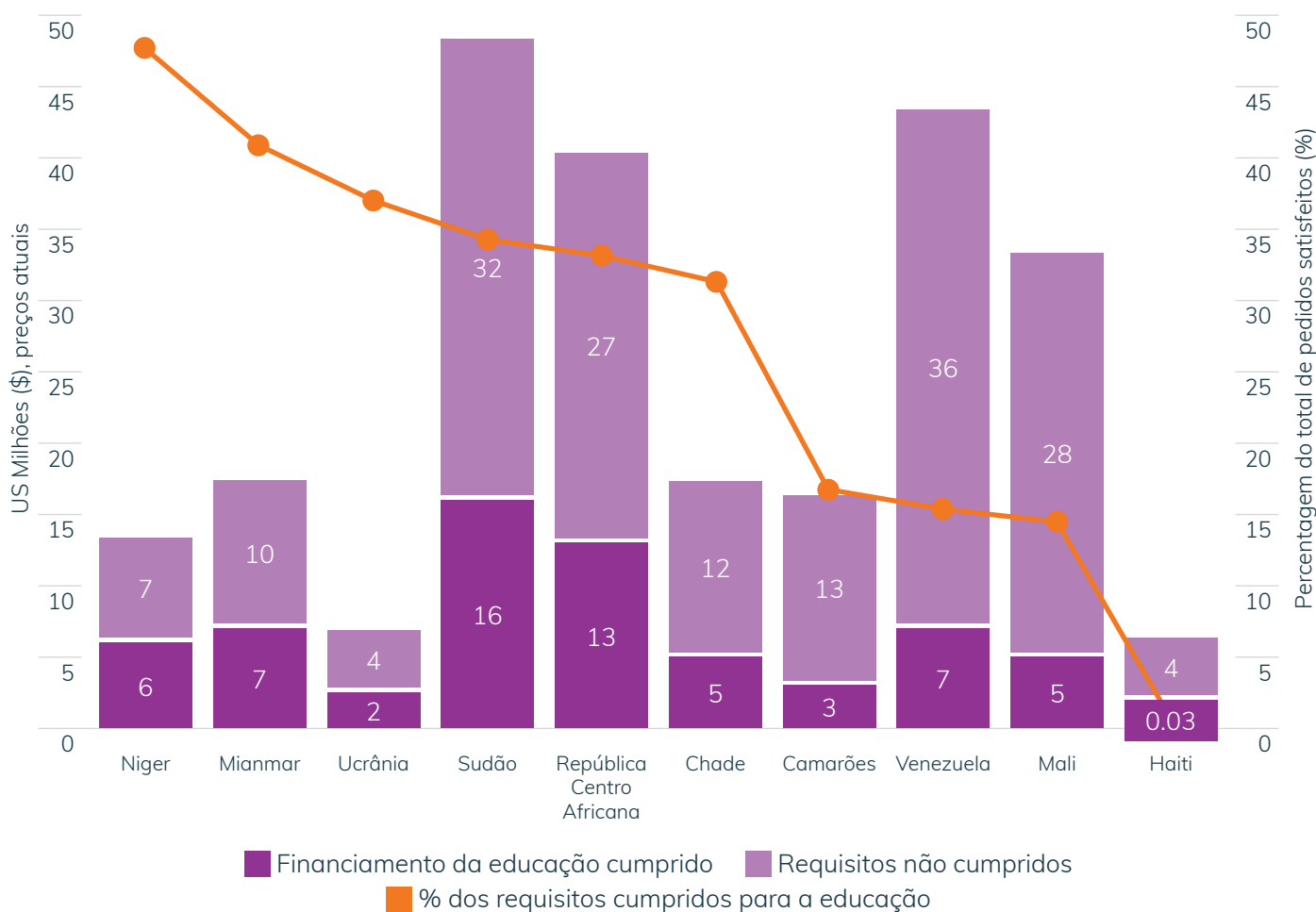
<sup>9</sup> Fora da região da África Subsaariana, a Coreia do Norte e o Sri Lanka também tiveram três ou mais dos seus apelos para o setor da educação sem financiamento.

Com um sistema humanitário que é subfinanciado, imprevisível, e parece ainda concentrar-se em grande parte em crises de curto prazo, talvez não seja surpreendente que se dê prioridade a crises de grande visibilidade. Isto tem grandes implicações para as crianças e jovens nos países afetados pelo conflito que continuam a ser esquecidos e negligenciados.

Entre as “crises esquecidas” que ficaram por financiar encontram-se as identificadas anualmente pelas Operações Europeias de Proteção Civil e Ajuda Humanitária.<sup>10</sup> Em 2019, identificou 30 países como sendo crises esquecidas, 11 dos quais tinham lançado um apelo humanitário para o setor da educação. Dez destes países receberam menos de 50% do financiamento necessário; seis dos dez estavam localizados na África Subsaariana, dois na América Latina e Caraíbas, um na região da Ásia Oriental e Pacífico, e um na região da Europa e Ásia Central (ver Figura 7).<sup>11</sup>

Muitas crises esquecidas são prolongadas. A República Centro Africana emitiu um apelo humanitário para a educação todos os anos desde 2004, mas a parte que tem sido satisfeita dos seus pedidos de financiamento para a educação tem flutuado de forma maciça. Do mesmo modo, nos Camarões, que emitiram um apelo de resposta humanitária todos os anos desde 2014, apenas 40% das suas necessidades de financiamento da educação foram satisfeitas. Do outro lado do oceano, na Venezuela, que lançou um apelo humanitário para o setor da educação em 2019, apenas 15% do seu pedido de financiamento foi satisfeito.

**Figura 7: Dez das onze “crises esquecidas” que emitiram um apelo à educação tinham menos de 50% dos seus pedidos financiados em 2019**



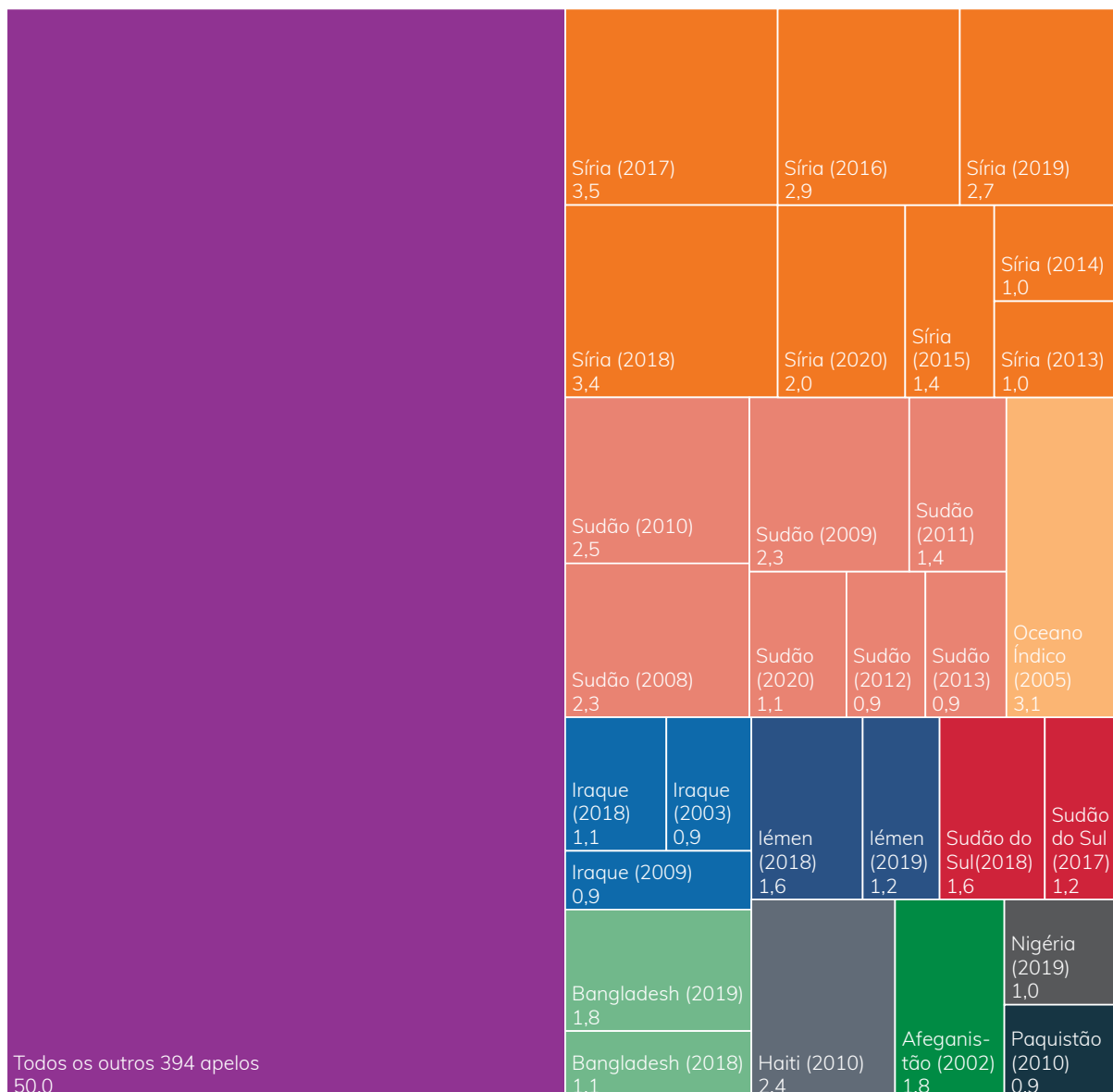
Fonte: Cálculos dos autores baseados na Base de dados do FTS do OCHA. Acedido em setembro de 2020

Apelos humanitários de grande visibilidade, tais como os associados à guerra civil síria, bem como situações de emergência ambientais que recebem extensa cobertura mediática, não só afastam outros apelos de financiamento, como também tendem a concentrar o financiamento global da ajuda humanitária. Dos 423 apelos à educação humanitária que receberam algum financiamento entre 2000 e 2020, metade foi para apenas 29 apelos. Destes 29 apelos, 8 diziam respeito à crise da Síria, que recebeu 17,9% de toda a ajuda humanitária para a educação para todas as crises entre 2000 e 2020 (ver Figura 8).

10 As crises esquecidas são retiradas do índice europeu de Operações de Proteção Civil e Ajuda Humanitária. Isto baseia-se em quatro critérios: 1. índice de vulnerabilidade, 2. cobertura mediática, 3. ajuda pública per capita, e 4. avaliação qualitativa baseada em peritos regionais.

11 No Burundi, um dos 11, o financiamento recebido excedeu o montante solicitado.

**Figura 8: O financiamento humanitário tem-se concentrado numa proporção muito reduzida de apelos**



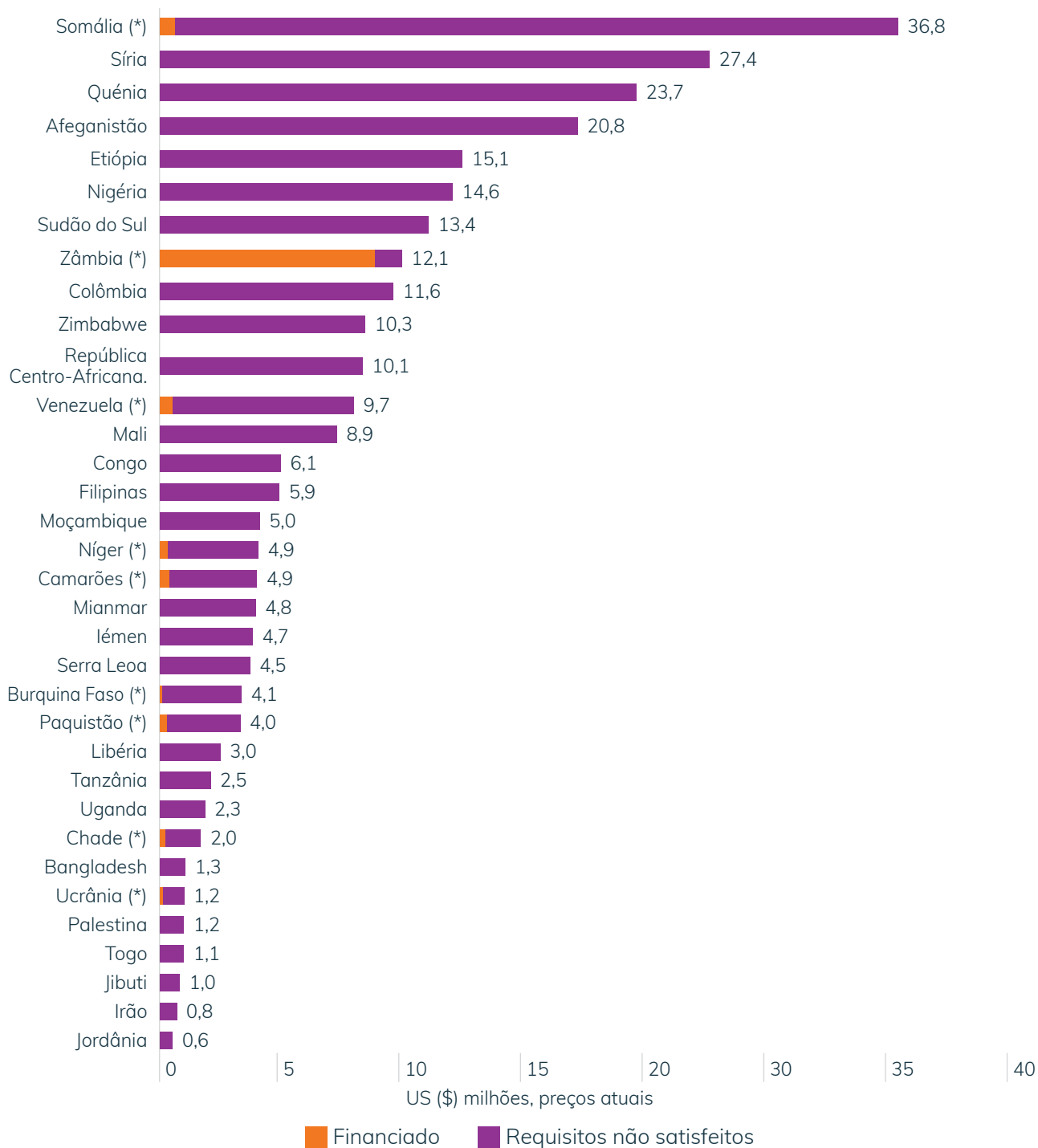
Fonte: Cálculos dos autores baseados na [Base de dados do FTS do OCHA](#) e do FTS. Acedido em setembro de 2020

## O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DA COVID É INSUFICIENTE

Em agosto de 2020, as Nações Unidas indicaram que a diferença de financiamento da educação antes da pandemia da COVID 19 em países de baixo e médio-baixo rendimentos poderia aumentar até 30% em relação aos atuais 148 mil milhões de dólares (ONU, 2020). Com as receitas internas projetadas para se contraírem devido à recessão económica global causada pela pandemia e com a ajuda ao desenvolvimento sob tensão crescente, a crise de financiamento encontra-se num momento crítico. Dos 59 países identificados pelas Nações Unidas como os mais necessitados de ajuda humanitária devido à pandemia, 55 já tinham emitido pedidos de apoio humanitário para responder a crises ativas (Iniciativas de Desenvolvimento, 2020).

Os pedidos de recursos a alocar à resposta à COVID-19 no setor de educação, em todos os países, totalizaram 10,3 mil milhões de dólares, dos quais pouco mais de um quarto (2,7 mil milhões de dólares) tinha sido financiado até setembro de 2020. Os pedidos de financiamento do setor foram feitos por 34 países, mas só 5% foram financiados. Esta percentagem é muito inferior aos pedidos de recursos em geral, o que sugere que a educação está novamente atrasada em relação a outros setores. Em 25 dos 34 países que apelaram ao financiamento da COVID-19 para a educação, não foram disponibilizados quaisquer fundos até à data em que escrevemos (ver Figura 9). Em contraste, 25 dos 29 pedidos de recursos para a resposta à COVID-19 pelo cluster da segurança alimentar já foram parcialmente financiados. Em média, 12,8% dos pedidos para o cluster da segurança alimentar tinham sido financiados em setembro de 2020.

**Figura 9: Financiamento da resposta à COVID-19 para o setor de educação versus requisitos em 2020**



Nota: Os países com um asterisco (\*) receberam alguns dos fundos através dos apelos a apoio ao setor de educação na resposta à COVID-19 a partir de setembro de 2020.

Fonte: Cálculos dos autores baseados na Base de dados do FTS do OCHA. Acedido em setembro de 2020

Esta secção considerou o papel que a estrutura da ajuda humanitária desempenha no cumprimento dos requisitos de financiamento para o setor da educação nos países afetados pela crise. São evidentes alguns pontos-chave. Em primeiro lugar, embora o montante de fundos atribuídos para a educação tenha aumentado nos últimos anos, ainda representa uma pequena parte do montante total dado para a ajuda humanitária. Em segundo lugar, apesar do pedido de ajuda à educação estar entre os mais pequenos de todos os setores, a percentagem dos seus pedidos que são financiados continua a ser muito inferior à da ajuda humanitária em geral. Em terceiro lugar, no contexto de um sistema humanitário subfinanciado, as crises de grande visibilidade têm monopolizado e assim retirado o financiamento da educação a crises prolongadas menos conhecidas, que tendem a localizar-se na África Subsaariana, em alguns dos países mais pobres do mundo. Finalmente, embora muitos sistemas de educação necessitem de apoio devido à COVID-19, as necessidades de financiamento do setor até setembro de 2020 não foram, em grande parte, satisfeitas.





© Tareq Mnadili, NRC

# SECÇÃO QUATRO: 20 ANOS DEPOIS - RECOMENDAÇÕES

## OLHANDO EM FRENTE, PARA 2030

Nos 20 anos desde que a INEE foi fundada, o campo da EeE tem visto muitos desenvolvimentos positivos. Como este relatório demonstrou, há muito para celebrar - uma coordenação melhorada, um financiamento mais sustentado, e o reconhecimento de que a educação é uma parte essencial, que salva e que sustenta vidas, da resposta humanitária.

E no entanto, para a criança ou jovem que cresce num contexto afetado por conflitos ou crises, o seu direito a uma educação de qualidade é ainda altamente imprevisível. As suas oportunidades de educação dependem do local onde vivem, e/ou do facto de viverem num contexto de crise que seja do interesse das entidades financiadoras. Depende também de serem crianças ou jovens com deficiências, ou raparigas, ou de uma família de baixos rendimentos. Em última análise, a sua educação e proteção, a sua capacidade de alcançar o seu pleno potencial e ter esperança no futuro, depende da vontade política do seu próprio governo ou do governo do país de acolhimento, das entidades doadoras, e da comunidade internacional.

A rede global e aberta da INEE permanece tão relevante hoje como era em 2000. Atualmente, as crianças e os/as jovens em muitos países afetados por crises são afetados por três fatores: pela pobreza, pelas crises existentes, e agora pela pandemia global. A necessidade de uma ação sustentada, advocacy, coordenação e financiamento da EeE continua a ser tão importante como sempre.

Ao assinalar o seu 20.º aniversário, a INEE cumpre-o com esperança e determinação para realizar o direito de todas as pessoas a uma educação de qualidade, segura, relevante e equitativa. Para atingir este objetivo, nós, a comunidade internacional de EeE, devemos traduzir as importantes mensagens e recomendações oferecidas neste relatório para ações eficazes.

## RECOMENDAÇÕES PARA ALCANÇAR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE, EQUITATIVA E INCLUSIVA PARA CRIANÇAS E JOVENS AFETADOS POR CRISES

**A educação deve receber a sua justa quota-parte do financiamento humanitário, incluindo um aumento do atual objetivo de 4% da ajuda humanitária destinada à educação.**

Em 2019, a educação recebeu apenas 2,6% do financiamento humanitário total. A comunidade de doadores deve fazer um balanço desta situação e, se possível, igualar o compromisso da União Europeia de direcionar 10% da sua ajuda humanitária para a educação.

**A arquitetura do apoio internacional ao setor de educação (humanitária e de desenvolvimento) precisa funcionar de forma consistente e previsível para garantir que as necessidades educativas em crises esquecidas são respondidas.**

Embora o montante da ajuda humanitária disponibilizada para a educação tenha aumentado nos 20 anos desde a fundação da INEE, este tem sido direcionado para crises de “grande visibilidade” que ou receberam extensa cobertura mediática ou são geopoliticamente importantes. De forma a assegurar que o financiamento da educação não é desviado de crises prolongadas, a comunidade internacional e as entidades doadoras devem providenciar fundos adicionais para crises súbitas. É necessária uma maior cooperação entre o financiamento da ação humanitária e desenvolvimento e para situações de crise prolongada para aumentar a resiliência dos sistemas de educação.

**Pode ser oferecida uma educação de qualidade em situações de crise através da expansão de iniciativas existentes que se baseiam em evidências e através do investimento nos professores e professoras.**

Foram feitas melhorias importantes na qualidade da educação prestada em situações de crise, incluindo a abordagem das necessidades psicossociais e de aprendizagem social e emocional de crianças e jovens. No entanto, sustentar este progresso significa reforçar as capacidades dos professores e professoras com abordagens a longo prazo que requerem tanto planeamento como financiamento. Além disso, proporcionar uma educação de qualidade exige que as professoras e professores sejam devidamente compensados e que tenham condições de trabalho seguras e com bons recursos.

**É necessária mais investigação, dados e evidências.**

A investigação, os dados e as evidências sobre áreas particulares da EeE devem ser alargados, de forma a reforçar as iniciativas baseadas em evidências e para assegurar que os objetivos da educação internacionais são cumpridos. As áreas (entre outras) que necessitam de mais investigação incluem os efeitos das alterações climáticas na educação, ensino pré-primário, educação inclusiva de crianças e jovens com deficiência, educação sensível às questões de género, associação da educação à proteção infantil e à educação para jovens, incluindo aqueles e aquelas que abandonaram a escola. Uma área particularmente crucial para a investigação inclui perceber qual é a melhor forma de reforçar, de modo sustentável, a resiliência perante as crises dos sistemas de educação nacionais através de uma maior colaboração entre os atores de ação humanitária e de desenvolvimento.

**Os atores da EeE precisam estar preparados para responder rapidamente a situações de crise e potenciar o conhecimento e competências locais.**

O melhoramento da capacitação e do planeamento de crises é necessário a todos os níveis - desde o global, passando pelo nacional até ao local. As vozes locais, incluindo as dos ministérios da educação, são essenciais para dar uma resposta de emergência eficaz e equilibrada, e para reforçar as parcerias necessárias para fazer frente aos desafios inevitáveis.



# APÊNDICE A: CATEGORIZAÇÃO DE PAÍSES EM FUNÇÃO DA POPULAÇÃO FORA DA ESCOLA

Para identificar o número de crianças fora da escola para este relatório, tivemos por base uma lista de países que a ENPE partilhou connosco. A lista inclui países que a ENPE identifica como sendo elegíveis para a atribuição de fundos no âmbito da sua *Multi-Year Resilience Window*, assumindo-se como países que enfrentam:

- Crises prolongadas ou crises agudas em cada um dos três anos anteriores (com base nos dados de recursos do OCHA, nas informações do Plano de Resposta aos Refugiados do ACNUR e nas informações de apelos da UNICEF para a Ação Humanitária para as Crianças); ou
- Novas crises que se espera que se prolonguem.

Esta lista de países afetados por crises inclui os afetados por conflitos, emergências ambientais, e/ou deslocações.

Pode encontrar informação adicional [aqui](#).

A lista de países incluídos nos números de pessoas fora da escola inclui:

Afeganistão	Etiópia	Palestina
Bangladesh	Haiti	Ruanda
Burquina Faso	Iraque	Senegal
Burundi	Jordânia	Serra Leoa
Camarões	Quénia	Sudão do Sul
República Centro-Africana	Líbano	Sudão
Chade	Líbia	República Árabe da Síria
Congo	Mali	Turquia
República Popular Democrática da Coreia	Mauritânia	Uganda
República Democrática do Congo	Mianmar	Ucrânia
Djibouti	Níger	República Unida da Tanzânia
Egito	Nigéria	República Boliviana da Venezuela
	Paquistão	Iémen

Para calcular o número de pessoas que estão fora da escola incluídos no relatório, esta lista de países afetados por conflitos foi partilhada com o UIS, que forneceu os números globais, desagregados por género.

# REFERÊNCIAS

---

- Anderson, A., and Hodgkin, M. (2010). *The Creation and Development of the Global IASC Education Cluster* [Paper]. EFA Global Monitoring Report 2011.
- Arab, R. El., and Sagbakken, M. (2019). *Child marriage of female Syrian refugees in Jordan and Lebanon: A literature review*. *Global Health Action* 12(1), 1585709. 10.1080/16549716.2019.1585709
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007, September 1). *How the world's best performing school systems come out on top*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top#>
- Bensalah, K., Sinclair, M., Nacer F.H., Comisson, A., & Bokhari, S. (2000). *Education in situations of emergency and crisis: Challenges for the new century* [Thematic Study]. UNESCO. <https://eldis.org/document/A28358>
- Brocque, R. L., De Young, A., Montague, G., Pocock, S., March, S., Triggell, N., Rabaa, C., & Kenardy, J. (2017). *Schools and natural disaster recovery: The unique and vital role that teachers and education professionals play in ensuring the mental health of students following natural disasters*. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(1),1–23. 10.1017/jgc.2016.17
- Buscher, D. (2018). *Engaging organizations of persons with disabilities in humanitarian responses*. *Societies* 8(4), 107. 10.3390/soc8040107
- Burde, D., & Linden, L.L. (2013). *Bringing education to Afghan girls: A randomized controlled trial of village-based schools*. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(3), 27–40. 10.1257/app.5.3.27
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R.L., Guven, O., & Skarpeteig, M.I. (2017). *Education in emergencies: A review of theory and research*. *Review of Educational Research*, 87(3), 619–58. 10.3102/0034654316671594
- Burde, D., Lahmann, H., & Thompson, N. (2019). *Education in emergencies: 'What works' revisited*. *Education and Conflict Review*, 2, 81–88.
- Development Initiatives. (2020). *Global Humanitarian Assistance Report 2020*. <https://devinit.org/resources/global-humanitarian-assistance-report-2020>
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee Education: A global review*. United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). [https://www.unhcr.org/hu/wp-content/uploads/sites/21/2016/12/Dryden\\_Refugee\\_Education\\_Global-Rvw.pdf](https://www.unhcr.org/hu/wp-content/uploads/sites/21/2016/12/Dryden_Refugee_Education_Global-Rvw.pdf)
- Dryden-Peterson, S., Adelman, E., Bellino, M.J., & Chopra, V. (2019). *The purposes of refugee education: Policy and practice of including refugees in national education systems*. *Sociology of Education*, 92(4), 346–66. 10.1177/0038040719863054
- Education Cannot Wait. (2020). *Stronger together in crises: 2019 Annual results report*. <https://www.educationcannotwait.org/annual-report/pdfs/ECW2019-Annual-Results-Report.pdf>
- European Union. (2019) *Education In Emergencies: Factsheet*. <http://www.unesco.org/new/en/gefi/home/>
- Gates, S., Nygård, H.M, Strand, H, & Urdal, H. (2016). *Trends in armed conflict, 1946–2014*. Peace Research Institute Oslo.
- G7 Communique (2018). *Charlevoix Declaration on Quality education for Girls, Adolescent Girls and Women in developing Countries*. <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2018/06/09/the-charlevoix-g7-summit-communicue/>
- Global Partnership Education. (2020). *Education data highlights*. Retrieved September 22, 2020, from: <https://www.globalpartnership.org/results/education-data-highlights>

- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2000). *Inter-agency consultation on Education in situations of emergency and crisis: 8-10 November 2000 Geneva*. <https://inee.org/resources/inee-global-consultation-2000-report>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2010a). *INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, response, recovery*. <https://inee.org/resources/inee-minimum-standards>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2010b). *INEE Pocket Guide to Gender*. <https://inee.org/resources/inee-pocket-guide-gender>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2010c). *INEE Pocket Guide to Supporting Learners with Disabilities*. <https://inee.org/resources/inee-pocket-guide-supporting-learners-disabilities>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2015) *INEE 2015-2017 Strategic Plan*. <https://inee.org/resources/inee-strategic-plan-2015-2017>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2018a). *INEE Strategic Framework 2018-2023*. <https://inee.org/resources/inee-strategic-framework-2018-2023>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2018b). *INEE Guidance Note on Psychosocial Support*. <https://inee.org/resources/inee-guidance-note-psychosocial-support>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2019). *INEE Guidance Note on Gender*. <https://inee.org/resources/inee-guidance-note-gender>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) and the Alliance for Child Protection in Humanitarian Action. (2020). *Weighing the risks: School closure and reopening during COVID-19*. <https://inee.org/resources/weighing-risks-school-closure-and-reopening-under-covid-19>
- Internal Displacement Monitoring Centre. (2020). *Global Report on Internal Displacement 2020*. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2020/>
- Kirk, J., & Winthrop, R. (2007). Promoting quality education in refugee contexts: Supporting teacher development in northern Ethiopia. *International Review of Education*, 53(5), 715-723. 0.1007/s1 1159-007-9061-0
- Little, A. (2011). *A review of major global initiatives related to Education for All (EFA) and the education-specific Millennium Development Goals (MDGs)*. UNESCO. <http://angelawlittle.net/wp-content/uploads/2012/07/AReviewGlobalInitiativesEducationforAllandMDGS2011.pdf>
- Malala Fund. (2020). *Girls' Education and COVID-19: What Past Shocks Can Teach Us About Mitigating the Impact of Pandemics*. [https://downloads.ctfassets.net/0oan5gk9rgbh/6TMYLYAcUpjhQpXLDgmdla/3e1c12d-8d827985ef2b4e815a3a6da1f/COVID19\\_GirlsEducation\\_corrected\\_071420.pdf](https://downloads.ctfassets.net/0oan5gk9rgbh/6TMYLYAcUpjhQpXLDgmdla/3e1c12d-8d827985ef2b4e815a3a6da1f/COVID19_GirlsEducation_corrected_071420.pdf)
- Marc, A. (2016). *Conflict and violence in the 21st century current trends as observed in empirical research and statistics*. World Bank Group. <https://www.un.org/pga/70/wp-content/uploads/sites/10/2016/01/Conflict-and-violence-in-the-21st-century-Current-trends-as-observed-in-empirical-research-and-statistics-Mr.-Alexandre-Marc-Chief-Specialist-Fragility-Conflict-and-Violence-World-Bank-Group.pdf>
- Menashy, F. (2017). The limits of multistakeholder governance: The case of the Global Partnership for Education and private schooling. *Comparative Education Review*, 61(2), 240-68. 10.1086/690839
- Menashy, F., & Dryden-Peterson, S. (2015). The Global Partnership for Education's evolving support to fragile and conflict-affected states. *International Journal of Educational Development*, 44, 82-94. 10.1016/j.ijedudev.2015.07.001
- Mendenhall, M. (2019). *Navigating the humanitarian-development nexus in forced displacement contexts*. United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org/esa/media/4866/file>
- Mendenhall, M.A. (2014). Education sustainability in the relief-development transition: Challenges for international organizations working in countries affected by conflict. *International Journal of Educational Development*, 35, 67-77. 10.1016/j.ijedudev.2012.08.006.

- Mendizabal, E., Hearn, S., Anderson, A., & Hodgkin, M. (2011). *Inter-agency Network for Education in Emergencies: A community of practice, a catalyst for change*. UNESCO-IIEP, Inter-agency Network for Education in Emergencies, Overseas Development Institute. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212379>
- Nicolai, S. (2003). *Education in emergencies: A tool kit for starting and managing education in emergencies*. Save the Children. <https://inee.org/resources/education-emergencies-tool-kit-starting-and-managing-education-emergencies-0>
- Nicolai, S., Greenhill, R., Hine, S., D'Orey, M. A. J., Magee, A., Rogerson, A., Wales, J., Wild, J., Barry, J., Durham, G., Mapp, L., Osberg, M., Talbot, C., Zyck, S., & Arnot, T. (2016). *Education Cannot Wait: Proposing a fund for education in emergencies*. Overseas Development Institute. <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/resource-documents/10497.pdf>
- Nicolai, S., & Hine, S. (2015). *Investment for education in emergencies*. Overseas Development Institute. <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/9450.pdf>
- Nicolai, S., Hodgkin, M., Tasneem, M., & Wales, J. (2019). *White paper education and humanitarian development coherence*. USAID. [https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/Education-and-Humanitarian-Development\\_April-2019-A.pdf](https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/Education-and-Humanitarian-Development_April-2019-A.pdf)
- OCHA. (2017). *New Way of Working*. [https://www.unocha.org/sites/unocha/files/NWOW%20Booklet%20low%20res.002\\_0.pdf](https://www.unocha.org/sites/unocha/files/NWOW%20Booklet%20low%20res.002_0.pdf)
- OCHA. (2019). *Global humanitarian overview 2020*. <https://www.unocha.org/global-humanitarian-overview-2020>
- OECD. (2018). *Bridging the digital gender divide: Include, upskill, innovate*. <http://www.oecd.org/digital/bridging-the-digital-gender-divide.pdf>
- Richardson, E., MacEwen, L., & Naylor, R. (2018). *Teachers of refugees: A review of the literature*. Education Development Trust. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/8e/8ebcf77f-4fff-4bba-9635-f40123598f22.pdf>
- Risso-Gill, I., & Finnegan, L. (2015). *Children's Ebola recovery assessment: Sierra Leone*. Save the Children, World Vision International, Plan International, UNICEF. <https://www.savethechildren.org/content/dam/global/reports/emergency-humanitarian-response/ebola-rec-sierraleone.pdf>
- Salem, H. (2018). *The transitions adolescent girls face: Education in conflict-affected settings*. REAL Centre, University of Cambridge. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1247332>
- Save the Children (2015). *What do children want in times of emergency and crisis? they want an education*. UK. Save the Children. <https://www.savethechildren.org.uk/content/dam/global/reports/education-and-child-protection/what-do-children-want.pdf>
- Shah, R. (2019). *Transforming Systems in Times of Adversity: Education and Resilience*. USAID. <https://www.eccnetwork.net/resources/transforming-systems-times-adversity-education-and-resilience-white-paper>
- Theirworld. (2017). *News article: Education is key to everything says new chief of UN humanitarian aid*. Accessed 29 October 2020 (<https://theirworld.org/news/new-un-humanitarian-chief-mark-lowcock-education-key-to-everything>)
- Theirworld. (2020, June 25). *World leaders should not give up on education for Syrian refugee children*. Theirworld. <https://theirworld.org/news/world-leaders-must-deliver-education-to-syrian-refugee-children-charities-coalition>
- UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action: Education for all: Meeting our collective commitments*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120240>
- UNESCO, (2011). *The hidden crisis: Armed conflict and education*. (EFA global monitoring report 2013/4) United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190743>

UNESCO (2014). *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. (EFA global monitoring report 2013/4) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225660>

UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

UNESCO (2018). *Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*. (Global Education Monitoring Report, 2019) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>

UNESCO (2020a). UN Secretary-General warns of education catastrophe, pointing to UNESCO estimated of 24 million learners at risk of dropping out. <https://en.unesco.org/news/secretary-general-warns-education-catastrophe-pointing-unesco-estimate-24-million-learners-0#:~:text=UNESCO%20data%20shows%20that%20nearly, date%20for%20schools%20to%20reopen>

UNESCO (2020b). *The Global Learning Crisis*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://en.unesco.org/gem-report/global-learning-crisis-1>

UNESCO. 2020c. *Global Education Monitoring Report, 2020: Inclusion and Education: All Means All*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

UNFPA, American University of Beirut, & Sawa for Development and Aid. (2018). *The prevalence of early marriage and its key determinants among Syrian refugee girls/women*. United Nations Population Fund (UNFPA). <https://lebanon.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/8.%20English%20FINAL%20Syrian%20refugees%20brochure.pdf>

UNHCR. (2018). *Turn the Tide: Refugee Education in Crisis*. <https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf>

UNHCR. (2019). *Refugee Education 2030: A Strategy for Refugee Inclusion*. <https://www.unhcr.org/en-us/publications/education/5d651da88d7/education-2030-strategy-refugee-education.html>

UNHCR. (2020a). *Global Trends: Forced Displacement in 2019*. <https://www.unhcr.org/en-us/statistics/unhcrstats/5ee200e37/unhcr-global-trends-2019.html>

UNHCR. (2020b). *Coming Together for Refugee Education*. <https://www.unhcr.org/en-us/publications/education/5f4f9a2b4/coming-together-refugee-education-education-report-2020.html>

UNICEF. (2016, December 9). *Nearly a Quarter of the World's Children Live in Conflict or Disaster Stricken Countries*. <https://www.unicef.org/press-releases/nearly-quarter-worlds-children-live-conflict-or-disaster-stricken-countries>

UNICEF. (2019). *Lessons Learned for Peace: How Conflict Analyses Informed UNICEF's Peacebuilding and Education Programming*. <https://inee.org/resources/lessons-learned-peace-how-conflict-analyses-informed-unicefs-peacebuilding-and-education>

United Nations, 2000. *Millennium Development Goals*. Access 29 October, 2020 (<https://www.un.org/millenniumgoals/>)

United Nations. (2012). *Global Education First Initiative*. <http://www.unesco.org/new/en/gefi/home/>

United Nations, 2015. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1. Accessed 29 October 2020 (<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>)

United Nations. 2017. "New Study Finds Child Marriage Rising Among Most Vulnerable Syrian Refugees." Office of the Secretary-General's Envoy on Youth. Retrieved August 25, 2020 (<https://www.un.org/youthenvoy/2017/02/new-study-finds-child-marriage-rising-among-vulnerable-syrian-refugees/>).

United Nations, 2019. UN News. *Mozambicans still struggling to get back on their feet one year after Cyclone*. Accessed 29 October 2020. (<https://news.un.org/en/story/2020/03/1059411>)

United Nations. 2020. *Policy Brief: Education During COVID-19 and Beyond*. Policy Brief. New York: United Nations.

United Nations General Assembly, 2000. *The right to education in emergency situations*. Resolution A/64/290. Accessed 29 October, 2020 (<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N09/479/23/PDF/N0947923.pdf?OpenElement>)

UN Women, 2019. UN News March 2019 *In tech-driven 21st century, achieving global development goals requires closing digital gender divide*. Accessed 29.10.2020 <https://news.un.org/en/story/2019/03/1034831>

Van Esveld, Bill, and Elin Martínez. 2016. "We're Afraid for Their Future": Barriers to Education for Syria Refugee Children in Jordan. edited by M. Bochenek. New York: Human Rights Watch.

Watt, 2019. *When disaster strikes: how education and children's futures were battered by Cyclone Idai*. Accessed 29 October, 2020 (<https://reliefweb.int/report/mozambique/when-disaster-strikes-how-education-and-childrens-futures-were-battered-cyclone>)

Winthrop, Rebecca, and Jackie Kirk. 2008. "Learning for a Bright Future: Schooling, Armed Conflict, and Children's Well-Being." *Comparative Education Review* 52(4):639–61. doi: 10.1086/591301.

Winthrop, Rebecca, and Elena Matsui. 2013. *A New Agenda for Education in Fragile States*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.





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