

BEM-ESTAR DE PROFESSORES E PROFESSORAS EM CONTEXTOS DE EMERGÊNCIA:

RESULTADOS DE UM MAPEAMENTO DE RECURSOS E ANÁLISE DE LACUNAS



Rede Interinstitucional
para a Educação em
Situações de Emergência

Publicado por:

Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE)
a/c Comité Internacional de Resgate
122 East 42nd Street, 12th floor
New York, NY 10168
United States of America

INEE © 2021

Citação sugerida:

Rede Interinstitucional para a Educação em situações de Emergências (2021). Bem-estar de professores e professoras em contextos de emergência: Resultados de um mapeamento de recursos e análise de lacunas.

Licença:

Este documento está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Esta licença é atribuída à Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE).



Creative Commons Attribution ShareAlike 4.0.

Imagem de Capa:

E Mbabazi, IRC, Uganda

Sobre a INEE:

A Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE) é uma rede internacional e aberta com uma comunidade de membros que trabalham em conjunto no âmbito de um quadro humanitário e de desenvolvimento, para assegurar que todas as pessoas têm direito a uma educação de qualidade, segura, relevante e equitativa. O trabalho da INEE baseia-se no direito fundamental à educação. Para mais informações e para aderir à INEE, visite inee.org.

Se tiver quaisquer dúvidas ou se quiser partilhar feedback a propósito deste relatório, contacte-nos através do e-mail teacher-wellbeing@inee.org.

AGRADECIMENTOS

O documento “Bem-estar de Professores e de Professoras em Contextos de Emergência: Resultados de um mapeamento de recursos e análise de lacunas” foi encomendado pelo Secretariado da INEE e redigido por Sophia D’Angelo, Samaya Mansour e Lisa Walker. A INEE conseguiu desenvolver este documento graças ao apoio do fundo A Educação Não Pode Esperar.

O relatório de mapeamento foi conceptualizado pelo Grupo Colaborativo da INEE sobre Professores e Professoras em Contextos de Crise (TiCC, acrónimo em inglês) e pelo Grupo Colaborativo da INEE sobre Apoio Psicossocial e Aprendizagem Socioemocional (AP e ASE). Um Grupo de Referência – composto por formadores/as de professores/as, investigadores/as, psicólogos/as, especialistas em apoio psicossocial, profissionais da educação em situações de emergência e ex-professores/as – ofereceu *feedback* iterativo e levou a cabo um trabalho de sensibilização, com vista a solicitar recursos e partilhar o inquérito de bem-estar dos professores/as com a equipa de consultores/as. A gestão e coordenação desta publicação estiveram a cargo de Rachel Smith (INEE) e Charlotte Bergin (INEE). Chris Henderson e Amy Parker, copresidentes do Grupo Colaborativo sobre TiCC, e Julia Finder-Johna, copresidente do Grupo Colaborativo sobre AP e ASE, forneceram orientação técnica e supervisão.

A INEE manifesta a sua gratidão pelo valioso contributo prestado pelos seguintes membros do Grupo de Referência da INEE sobre o Bem-Estar de Professores/as: Seun Bunmi Adebayo (Universidade Nacional da Irlanda, Galway); Elizabeth Adelman (Comité Internacional de Resgate); Carmen América Affigne (Universidade Simón Bolívar, Venezuela); Zouheir Bitar (D.O.P.S. Líbano); Sandra Barreto Carvajal (Coschool, Colômbia); Hilal Döner (Save the Children); Danielle Falk (Teachers College, Universidade de Columbia); Sonia Guerriero (UNESCO); Zahra Jalili (UNICEF); Humaira Naseer (Cluster de Educação do Paquistão); Dr.ª Enakshi Sengupta (Universidade Americana do Afeganistão); Polydor Tangeli (Groupe Mosala, República Democrática do Congo); Wisam Zeidan (Comité Internacional de Resgate); e Aizat Zhakybalieva (Amal Alliance).

A INEE também agradece às e aos participantes do questionário sobre o bem-estar dos professores/as, que forneceram informações da perspetiva de quem está no centro deste trabalho: professores/as que vivem e trabalham em contextos de emergência. A INEE agradece sinceramente aos informadores/as-chave que participaram em entrevistas. Estas pessoas incluem académicos/as, parceiros de campo, funcionários governamentais, membros de ONGs internacionais e especialistas de SMAPS do Centro de Estudos Libaneses, da Universidade Americana Libanesa, do Centro de Desenvolvimento da Educação, da FHI 360, do Programa Jusoor para Refugiados, do Ministério da Educação e Ensino Superior do Líbano, do Projeto Manahel, do Grupo Colaborativo de SMAPS, do Conselho Norueguês de Refugiados, da People in Need, do UNICEF Jordânia, da Universidade de Auckland e da War Child Holanda.

A INEE gostaria de agradecer à sua vasta comunidade de membros por nos contactarem e partilharem recursos, e por divulgarem o questionário sobre o bem-estar dos professores/as.

Edição de texto de Dody Riggs.

O design foi fornecido por 2D Studio Ltd.

Esta tradução resultou de uma colaboração entre a organização Translators without Borders (Tradutores sem Fronteiras) e a INEE.

ÍNDICE

Sumário Executivo	5
Acrónimos	7
Uma nota sobre escolha de termos	8
1. Introdução	9
2. Metodologia	11
2.1. Recolha de materiais sobre o bem-estar do professor/a	11
2.2. Entrevistas a informadores/as-chave	12
2.3. Questionário online para professores/as	13
2.4. Dados e análise de lacunas	16
2.5. Limitações e investigação futura	17
3. Sumário do mapeamento de materiais	18
4. Conclusões	19
4.1. Meios versus fins: Professores/as como “veículo” para responder ao bem-estar dos/as estudantes	20
4.2. COVID-19: “Dar o pontapé de saída” ao foco global no bem-estar dos professores/as	22
4.3. Contextualização: Falar a contextos, concetualizações e necessidades reais	24
4.4. Língua: Uma barreira superável para a assimilação do material	26
4.5. Equidade: Identidades diversas, necessidades individualizadas	27
4.6. A voz do professor/a: Um elo em falta na conceção e criação de material	29
4.7. Bem-estar financeiro: Remuneração sem recompensa adequada	30
4.8. Envolvimento a nível das políticas: Não há vias para a participação do professor/a no diálogo de políticas	32
4.9. A escola e a comunidade: Sustentar o bem-estar dos professores/as através de abordagens escolares integradas	33
4.10. O indivíduo: Estratégias informais de enfrentamento, o “tesouro oculto” para o bem-estar	36
5. Recomendações	38
Bibliografia	40
Apêndice A. Termos-chave da pesquisa para o mapeamento	42
Apêndice B. Questionário online para professores/as	43
Apêndice C. Esquema de codificação para recolha de recursos e mapeamento	47
Apêndice D. Frequência dos materiais mapeados	50
Apêndice E. Recursos e ferramentas recomendadas por professores/as	52

SUMÁRIO EXECUTIVO

Objetivo: Através do trabalho dos Grupos Colaborativos sobre Professores e Professoras em Contextos de Crise e Apoio Psicossocial e Aprendizagem Socioemocional, a Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE) tem contribuído significativamente para o bem-estar dos professores/as em contextos de emergência. Este relatório baseia-se no trabalho dos grupos colaborativos, que está relacionado com o bem-estar dos professores/as, incluindo as conclusões descritas no relatório da INEE, “Análise Contextual: O Bem-estar de Professoras e Professores em Cenários afetados por situações de Conflito, Crises e Escassez de Recursos.” O objetivo do atual projeto da INEE, o Mapeamento de Material de Bem-Estar de Professoras e Professores e Análise de Lacunas, era recolher recursos, ferramentas e documentos de política ou advocacy existentes que abordem o bem-estar dos professores/as em contextos de emergência. A INEE mapeou estes materiais através do seu modelo socioecológico de bem-estar dos professores/as, com vista a identificar lacunas na disponibilidade de materiais a nível individual, escolar e comunitário, e em ambientes políticos nacionais, regionais e internacionais.

Metodologia: A primeira fase da investigação envolveu a recolha de materiais que abordam o bem-estar dos professores/as nos contextos de emergência que estão prontamente disponíveis *online*. Nós, a equipa de consultores/as da INEE, fizemos circular um convite através da extensa rede da INEE, para que fossem submetidos materiais em árabe, inglês, francês, português e espanhol, o que nos permitiu identificar materiais que não encontramos *online*. Para apoiar a identificação de materiais e fazer a triangulação dos resultados da análise de lacunas, realizámos a nossa investigação com professores/as e diversos informadores/as-chave ao longo do processo de mapeamento. A análise de lacunas baseou-se no quadro socioecológico que foi apresentado na “Análise Contextual.”

Resultados: A nossa investigação resultou em dez conclusões-chave relativas à conceção e ao conteúdo de materiais de bem-estar dos professores/as:

1. O bem-estar de professores/as é frequentemente conceptualizado como sendo um meio para alcançar o bem-estar dos/as estudantes, e não como um resultado que tem valor em si mesmo.
2. A crise global de saúde COVID-19 expôs desafios relacionados com o trabalho e a saúde para professores/as que trabalham em cenários de emergência, mobilizando, assim, a agenda para abordar o bem-estar dos professores/as em cenários de emergência. No entanto, os materiais que recolhemos são limitados em termos de quão bem se adequam às necessidades exclusivas dos professores/as.
3. À luz das questões expostas pela crise da COVID-19, a contextualização dos materiais de bem-estar de professores/as aos níveis nacional e local é fundamental, especialmente para reconhecer como a natureza do bem-estar é determinada culturalmente e que contextos de emergência distintos requerem abordagens distintas.
4. Continua a verificar-se uma falta de diversidade linguística, já que a maioria dos materiais disponíveis se encontra só em inglês. Embora a maioria dos contextos de emergência ocorra em contextos de língua árabe, existe uma lacuna a nível dos recursos orientados para a ação que os professores/as que falam árabe podem utilizar para se apoiarem a si próprios.
5. Muitas vezes, os materiais disponíveis não reconhecem as características individuais dos professores/as em termos de género, deficiência, deslocação ou estatuto de refugiado/a, entre outros.
6. Apesar da importância de aproveitar as opiniões e as experiências de professores/as para a criação de materiais que satisfaçam as suas necessidades, verifica-se uma escassez de materiais cocriados por professores/as.
7. Os professores/as que responderam ao questionário identificaram a segurança financeira como sendo o desafio mais comum com que se debatem. Embora os documentos de políticas / advocacy preconizem a remuneração do professor/a, raramente abordam a necessidade de uma compensação mais exaustiva, nomeadamente assistência médica e subsídios de acidentes de trabalho, férias anuais remuneradas, baixa médica e licença de maternidade / paternidade.
8. Há falta de materiais que aconselhem os professores/as sobre como se podem envolver nos diálogos a nível das políticas, com vista a abordarem os desafios no âmbito do salário e de outras políticas, a fazerem pressão para a implementação de uma mudança política ou para aprenderem mais sobre os seus direitos.
9. São muito poucos os recursos disponíveis que empregam abordagens escolares a nível de toda a escola, ou que impulsionam os papéis que os dirigentes escolares e os atores comunitários desempenham na promoção de uma cultura de bem-estar, de aprendizagem profissional, de colaboração e apoio entre pares.
10. Os professores/as utilizam várias estratégias informais e individuais de sobrevivência, que não foram capturadas pelo mapeamento. Estas incluem atividades recreativas, religiosas e sociais, bem como o autoestudo *online* e oportunidades de desenvolvimento profissional que os ajudam a melhorar a sua autoeficácia.

Estas descobertas revelam numerosos desafios e oportunidades para a conceção, criação e disseminação de novos materiais.

Recomendações: Concluimos este relatório com 13 recomendações fundamentais para profissionais, investigadores/as e formuladores/as de políticas que estejam a trabalhar no setor da educação em contextos de emergência:

1. Concentrar-se no bem-estar dos professores/as como um resultado em si próprio.
2. Considerar como conceber materiais que respondam às necessidades dos professores/as que estão a passar por diferentes tipos de situações de emergência.
3. Recolher evidências sobre o impacto dos esforços e dos programas dedicados ao bem-estar dos professores/as.
4. Investir em guias de adaptação para apoiar a contextualização dos materiais disponíveis.
5. Traduzir os materiais disponíveis para as línguas locais, com vista a assegurar uma inclusão linguística.
6. Assegurar que os esforços de apoio ao bem-estar dos professores/as são inclusivos e sensíveis às questões de género.
7. Envolver os professores/as na criação de materiais que promovam o bem-estar dos professores/as.
8. Recolher e rastrear os dados desagregados relativos à remuneração dos professores/as.
9. Proporcionar vias claras para que os professores/as exerçam pressão ou advoguem alterações legislativas.
10. Apoiar alterações a nível das práticas de compensação de professores/as.
11. Empregar, ao bem-estar dos professores/as, abordagens a nível de toda a escola e a nível de toda a comunidade.
12. Priorizar a garantia de qualidade, para assegurar que o material divulgado como resultado do mapeamento é de elevada qualidade.
13. Expandir a conceitualização de “materiais”, de forma a incluir estratégias pedagógicas e informais para alcançar o bem-estar de professores/as.

ACRÓNIMOS

AIR	———	Institutos Americanos de Investigação, na sigla em inglês
EeE	———	Educação em Situações de Emergências
FCA	———	Ajuda da Igreja Finlandesa, na sigla em inglês
GCPEA	———	Coligação Global para a Proteção da Educação contra os Ataques
IEI Paquistão	—	Inovar, Educar, Inspirar o Paquistão
INEE	———	Rede Interinstitucional para a Educação em situações de Emergência
IRC	———	Comité Internacional de Resgate, na sigla em inglês
EIC	———	Entrevistas a informadores/as-chave
MENA	———	Médio Oriente e Norte de África
SMAPS	———	Saúde Mental e Apoio Psicossocial, na sigla em inglês
ONG	———	Organização Não Governamental
AP-ASE	———	Apoio Psicossocial e Aprendizagem Social e Emocional
REPSSI	———	Iniciativas Regionais de Apoio Psicossocial, na sigla em inglês
TiCC	———	Professores e Professoras em Contextos de Crise, na sigla em inglês
UNICEF	———	Fundo das Nações Unidas para a Infância, na sigla em inglês
UNRWA	———	Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina, na sigla em inglês
USAID	———	Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional, na sigla em inglês
OMS	———	Organização Mundial de Saúde

UMA NOTA SOBRE ESCOLHA DE TERMOS

Para diferenciar os contextos, experiências e conhecimentos representados neste relatório, utilizámos os termos “países de rendimentos baixos e médios”, e “Sul Global”, de forma alternada. A INEE reconhece que estes termos abrangentes podem simplificar em demasia as realidades diversas e complexas dos locais em que trabalhamos. Também reconhecemos que estes termos são problemáticos na medida em que incorporam e ampliam a dinâmica do poder colonial nas nossas visões do mundo e no setor humanitário em geral. Não obstante, utilizamos estes termos aqui por uma questão de simplicidade, e para espelhar a linguagem dos nossos informadores/as-chave. No entanto, estamos a trabalhar para desenvolver definições mais justas e representativas, e acolhemos com agrado o feedback e as sugestões dos nossos leitores/as quanto à terminologia preferível ou melhorada.



© S Fayyaz, IRC, Pakistan

1. INTRODUÇÃO

Nos discursos nacional e internacional, verifica-se o imperativo crescente de priorizar e de responder ao bem-estar humano através da educação. Embora as concepções de bem-estar na educação estejam, muitas vezes, centradas em torno de crianças e jovens, particularmente em contextos de crise, o bem-estar dos professores/as é igualmente importante. Os professores/as em contextos de emergência trabalham em ambientes educativos complexos, muitas vezes, com um apoio mínimo, onde assumem uma multiplicidade de papéis e de responsabilidades não tradicionais, a fim de responder às diversas necessidades dos/as estudantes e da comunidade (Kirk e Winthrop, 2013; Mendenhall et al., 2018).

Os conflitos armados contribuem para a destruição da infraestrutura e dos recursos necessários para manter as escolas seguras e funcionais. O desalojamento que muitas vezes resulta destes conflitos pode produzir um súbito influxo de estudantes e uma escassez de professores/as. A adversidade vivida tanto pelos professores/as como pelos estudantes traz tensão, ansiedade e sentimentos de insegurança para a vida quotidiana dos mesmos (Winthrop e Kirk, 2008).

Através do trabalho dos Grupos Colaborativos sobre Professores e Professoras em Contextos de Crise (TiCC, na sigla em inglês) e Apoio Psicossocial e Aprendizagem Socioemocional (AP e ASE), a Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE) tem contribuído significativamente para o bem-estar dos professores/as em contextos de emergência. Este relatório fundamenta-se no trabalho dos grupos colaborativos relacionado com o bem-estar dos professores/as, incluindo as conclusões descritas no relatório da INEE, “Análise Contextual: O Bem-Estar de Professoras e Professores em Cenários afetados por situações de Conflito, Crises e Escassez de Recursos” (Falk et al., 2019).

A “Análise Contextual”, encomendada pela Iniciativa de Investigação Sobre Equidade na Educação, foi um primeiro passo vital em direção ao desenvolvimento de uma compreensão do bem-estar dos professores/as em contextos de poucos recursos e de emergência. Desenvolveu esta compreensão ao identificar os fatores individuais e contextuais que influenciam o bem-estar dos professores/as. O atual projeto da INEE, o

Como é definido o bem-estar?

O Estudo do Setor da INEE (Falk et al., 2019) utiliza um quadro socioecológico para definir o bem-estar de professores/as como o contexto específico a nível individual, escolar, comunitário, nacional/regional e internacional. O bem-estar abrange a forma como os professores/as se sentem e funcionam profissionalmente e tem em conta o afeto, o comportamento e as avaliações do seu trabalho por parte dos professores. (Schleicher, 2018, Collie et al., 2015).

Que tipos de situações são descritas pelo termo Educação em Situações de Emergência (EeE)?

De acordo com a definição da INEE, as situações comuns de crise em que a EeE é essencial incluem contextos caracterizados por conflitos, violência, deslocação forçada, catástrofes e situações de emergência de saúde pública.

Mapeamento de Material de Bem-Estar de Professoras e Professores e Análise de Lacunas, que é relatado aqui, baseia-se nas conclusões do relatório de Análise Contextual. Este projeto, que é apoiado pelo fundo A Educação Não Pode Esperar, foi concebido para responder à necessidade urgente de compilar e divulgar rapidamente materiais sobre o bem-estar dos professores/as, para que os profissionais e decisores políticos possam identificar e colmatar as atuais lacunas no âmbito do apoio ao bem-estar dos professores/as em contextos de emergência. Com vista a identificar materiais e a fazer a triangulação dos resultados da análise de lacunas, nós, a equipa de consultores/as, realizámos a investigação primária com professores/as e informadores/as-chave que têm uma vasta experiência e estão a trabalhar em contextos diversos. Baseámos a análise das lacunas no quadro conceptual da “Análise Contextual” para o bem-estar dos professores/as em contextos de emergência, que utilizou o quadro socioecológico de Bronfenbrenner (1979) para organizar os vários ambientes ou níveis (p. ex., individual, escolar, comunitário e nacional, regional, internacional) que são pertinentes para o bem-estar dos professores/as (Falk et al., 2019).

Este relatório, que complementa o mapeamento do material, apresenta um resumo dos principais resultados que emergiram através da análise de lacunas. Na Secção II, oferecemos uma breve descrição da metodologia que está subjacente ao estudo. Na Secção III, resumimos os materiais incluídos no mapeamento. Na Secção IV, desenvolvemos os nossos dez resultados principais, sendo que os cinco primeiros identificam as principais lacunas na conceção e elaboração dos recursos sobre o bem-estar dos professores/as. Os outros cinco resultados estão situados no âmbito do quadro socioecológico, para ilustrar não só os desafios que dificultam o bem-estar dos professores/as, mas também as oportunidades disponíveis para apoiar o bem-estar dos professores/as a nível individual, comunitário, escolar e político. Na Secção V, descrevemos as nossas recomendações para o futuro desenvolvimento de materiais. Estas recomendações destacam a necessidade de materiais diversos e mais abrangentes que reconheçam a importância do bem-estar do professor/a, não só para promover o bem-estar do/a estudante mas também como um fim em si.



© Ingebjørg Kårstad, NRC, Cameroon

2. METODOLOGIA

O objetivo principal deste projeto, Análise de Lacunas e Mapeamento do Material sobre o Bem-Estar do Professor/a da INEE, foi duplo: (1) recolher os recursos, as ferramentas e os documentos (materiais) de políticas ou de advocacy existentes que abordam especificamente o bem-estar de professores/as em contextos de emergência; e (2) identificar as lacunas a nível da disponibilidade dos materiais.

Questões norteadoras

1. Que recursos, ferramentas e documentos políticos (isto é, materiais) estão disponíveis para abordar o bem-estar dos professores/as nos contextos de emergência?
2. Como é que estes materiais se ligam ao quadro conceptual do bem-estar do professores/as e quais as lacunas que subsistem?
3. Quais são as outras lacunas existentes em termos de abrangência linguística, regional, etc.?
4. Como são as diferentes partes interessadas afetadas pela disponibilidade e qualidade dos materiais?
5. Que desafios a nível do bem-estar relatam os professores/as que vivem nos contextos de emergência e de que formas estes desafios se ligam aos materiais existentes?
6. Que tipos de materiais e/ou estratégias utilizam os professores/as que vivem atualmente nos contextos de emergência para apoiarem o seu próprio bem-estar? Como acedem aos materiais disponíveis?

2.1. RECOLHA DE MATERIAIS SOBRE O BEM-ESTAR DO PROFESSOR/A

A primeira fase da investigação envolveu a recolha de materiais que abordassem o bem-estar dos professores/as nos contextos de emergência. Realizamos este trabalho de janeiro a março de 2021. O Gráfico 1 descreve o escopo do mapeamento em termos de critérios de inclusão e exclusão (destacados a vermelho). Os critérios de inclusão necessitam que os materiais reflitam a combinação dos três focos específicos – professores/as, bem-estar e contextos de emergência. De acordo com as definições da INEE, definimos “emergência” como contextos caracterizados por situações de conflito ou de violência, deslocação forçada, desastres e emergências de

Gráfico 1. Escopo do mapeamento



saúde pública. Quando recolhemos os materiais, desenvolvemos, de forma iterativa, critérios de inclusão e exclusão adicionais. Incluímos os materiais que foram criados em resposta à pandemia da COVID-19 nos contextos tipicamente caracterizados como estáveis (isto é, os Estados Unidos, Reino Unido, etc.). Decidimos que incluiríamos alguns materiais validados para a utilização dos professores/as, mesmo que a sua criação não se destinasse inicialmente aos mesmos (p. ex., questionários ou inquéritos usados para medir diferentes aspectos do bem-estar). Um critério fundamental para a exclusão foi o custo: no mapeamento, não incluímos quaisquer recursos que custassem dinheiro ou cujo acesso requeresse o pagamento de uma taxa.

Recolhemos três tipos de materiais: recursos, ferramentas de medição e documentos de política / advocacy (ver o quadro, para mais obter mais esclarecimentos). Realizámos pesquisas online em cada uma das cinco línguas principais da INEE (árabe, inglês, francês, português e espanhol). Extraímos os termos-chave para a nossa pesquisa do quadro porque planeámos mapear os materiais ao longo do quadro concetual da INEE (ver o Gráfico 6, abaixo). Para assegurar que identificaríamos todos os materiais relevantes, utilizámos diversos sinónimos para os termos-chave: professores/as (p. ex., educadores/as, docentes), bem-estar (p. ex., saúde mental, saúde socioemocional, resiliência) e situações de emergência (p. ex., conflito, conflito armado, COVID-19, desastre ambiental). O Anexo A fornece uma lista completa dos termos-chave da pesquisa, que utilizámos em inglês. Depois, traduzimos os termos para as cinco línguas principais da INEE, para apoiar a realização de uma pesquisa abrangente.

Além das pesquisas online, fizemos circular um convite pela da vasta rede da INEE, para que as pessoas submetessem os materiais em cada uma das cinco línguas; a rede inclui mais 18.000 membros que trabalham no setor da Educação em Situações de Emergência (EeE). Este convite deu-nos acesso a uma série de materiais que ainda não estavam disponíveis online. Realizámos reuniões com os membros do Grupo de Referência da INEE sobre o Bem-Estar de Professores/as, com vista a identificar recursos que nos pudessem ter escapado. Em seguida, partilhámos o banco preliminar de materiais com 16 membros do grupo, que foram convidados/as a partilhar as suas perceções, a fornecer recomendações e a identificar materiais em falta. Acrescentamos um grupo final de materiais ao mapeamento, que resultou num total de 130 itens.

Foram recolhidos e cartografados três tipos de material:

Recursos: Um recurso (link ou pasta) com atividades ou estratégias explícitas para apoiar o bem-estar de professores/as (físico, emocional, social, cognitivo). O seu conteúdo (texto, áudio, vídeo) deve ser principalmente orientado para a ação. Podem ser recursos para apoiar a formação de líderes escolares, formadores/as ou outros atores que trabalhem com professores/as, ou outros conteúdos que visem permitir que os professores/as se envolvam na aprendizagem autodirigida.

Ferramentas de medição/avaliação: Ferramentas que podem ser utilizadas para avaliar o bem-estar dos professores/as. Estas podem ser ferramentas que tenham sido validadas pela sua fiabilidade e adequação ou ferramentas que ainda não tenham sido utilizadas ou testadas. Exemplos incluem grelhas de avaliação, autoavaliações, testes, etc. Isto inclui guias administrativos ou de formação para ferramentas de avaliação, incluindo ferramentas especificamente para professores ou que tenham sido utilizadas com sucesso com professores.

Documentos de política / advocacy: Documentos que descrevem estratégias ou abordagens de advocacy para a construção de capacidade institucional para melhorar o bem-estar de professores/as, seja a nível nacional, regional ou mundial.

2.2. ENTREVISTAS A INFORMADORES/AS-CHAVE

Identificámos um grupo diversificado de informadores/as-chave através da combinação da amostragem intencional e da amostragem por “bola de neve”, que nos deram um total de 17 entrevistados/as (4 homens, 13 mulheres) com um vasto leque de experiências e de áreas de competência (ver Tabela 1). Forneceram informação importante sobre as perspetivas das partes interessadas quanto à disponibilidade e à qualidade dos recursos, das ferramentas e dos documentos políticos nos diversos contextos. Seleccionámos estes informadores/as-chave, muitos dos quais foram identificados através dos Grupos Colaborativos sobre TiCC e sobre AP e ASE, com base no seguinte: (a) a respetiva experiência direta com problemas a nível bem-estar dos professores/as nos contextos de emergência e (b) a respetiva filiação organizacional (isto é, ONG internacional, parceiro de campo, instituições académicas, etc.). As respetivas filiações foram importantes para assegurar que a amostra geral refletiria experiências e perspetivas diversas. Realizámos todas as entrevistas aos informadores/as-chave em inglês, exceto duas; estas últimas foram realizadas em árabe.

As entrevistas semiestruturadas foram orientadas por três principais subquestões:

1. Que recursos, ferramentas ou documentos políticos relacionados com o bem-estar dos professores/as no âmbito da educação em contextos de EeE foram utilizados ou criados, e por quê?
2. O que torna uma abordagem ou ferramenta melhor do que a outra?
3. Quais são as ferramentas, recursos, abordagens ou diretrizes políticas que não estão disponíveis?

Tabela 1. Sumário dos informadores/as-chave

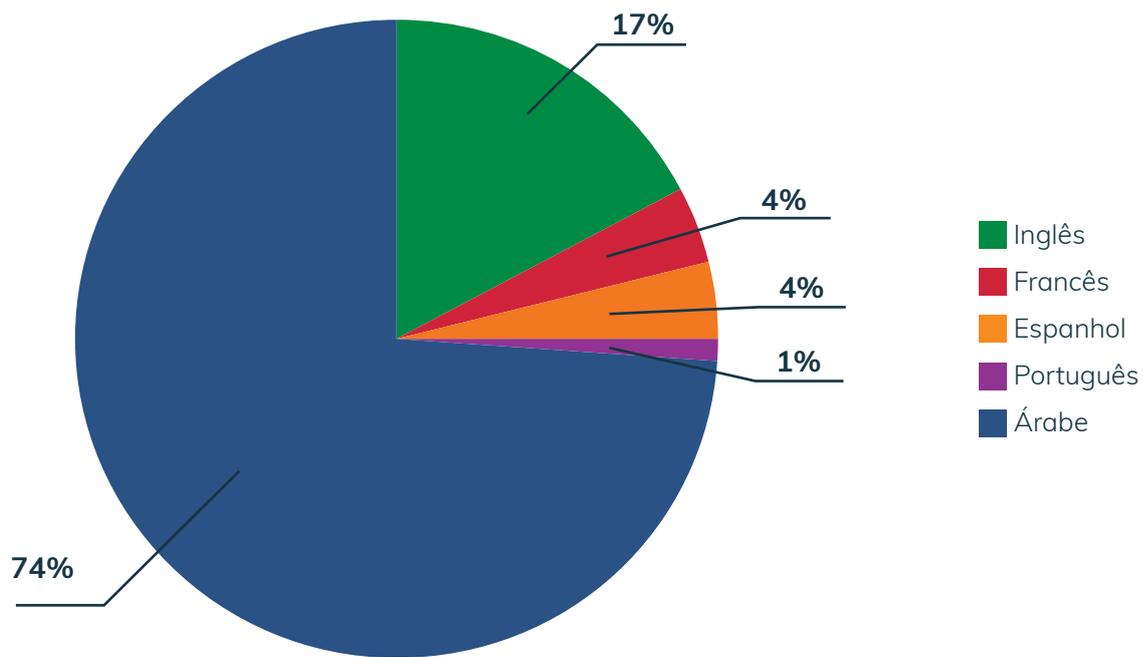
Tipo de informador-chave	Organização/Instituto	Foco Regional
Organização internacional não governamental	War Child Holanda	Médio Oriente, África Ocidental
	Centro de Desenvolvimento da Educação	Médio Oriente, Ásia do Sul, África Austral, África Oriental
	FHI360	África Ocidental
Parceiros de campo	UNICEF Jordânia	Médio Oriente
	Projeto Manahel	Médio Oriente
	People in Need	África Oriental, Médio Oriente, Sudeste da Ásia
	Conselho Norueguês de Refugiados	Médio Oriente
	Programa Jusoor para Refugiados	Médio Oriente
Acadêmicos/as	Universidade de Auckland	Médio Oriente, Sudeste da Ásia, Pacífico
	Centro de Estudos Libaneses, Universidade Americana Libanesa	Médio Oriente
Representantes do governo	Ministério da Educação e Ensino Superior do Líbano	Médio Oriente
Especialistas em SMAPS	Colaborativa sobre SMAPS	Médio Oriente, Sul da Ásia, Sudeste da Ásia, Sudeste da África, América Latina, Caraíbas

2.3. QUESTIONÁRIO ONLINE PARA PROFESSORES/AS

Criámos um questionário online para professores/as, que dá espaço para participarem ativamente. O questionário inclui 13 itens (9 de múltipla escolha e 4 de resposta aberta), que examinaram os dados demográficos dos professores/as, os desafios com que se deparam e as ferramentas ou estratégias que utilizam para apoiar o respetivo seu bem-estar (ver Anexo B). Traduzimos o questionário e o disseminámos nas cinco línguas principais da INEE.

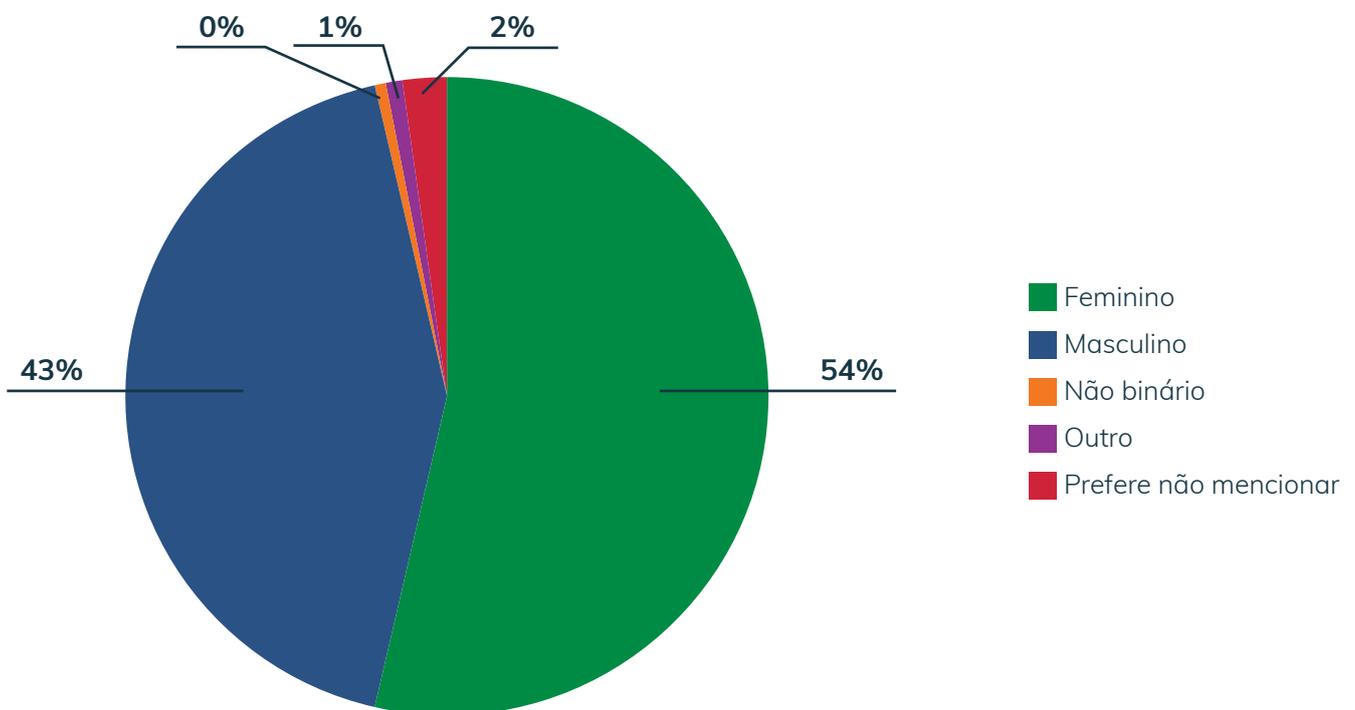
Usámos o SurveyMonkey, uma plataforma de recolha de dados, para disseminar o questionário pela vasta rede de membros da INEE. Este recolheu respostas durante todo o mês de março de 2021 e a participação foi voluntária. Contámos com as respostas de um total de 1.098 professores/as. Os Gráficos 2 e 3 fornecem uma visão geral do género dos inquiridos e das línguas em que preencheram o questionário. Como indicam os gráficos, aproximadamente três em cada quatro inquiridos falam árabe. Embora 73 países estivessem representados, aproximadamente metade de todos/as os participantes eram provenientes da Síria (48,5%). O segundo país mais representado foi o Líbano (26,5%), seguido pelo Quênia (6,7%), pela Venezuela (1,4%), pela República Democrática do Congo (1,2%), pela Colômbia (1,1%) e por El Salvador (1%). Os outros 67 países tiveram 10 ou menos participantes. O questionário pediu aos professores/as participantes que especificassem o país onde vivem e trabalham, mas não lhes perguntou a nacionalidade. A tendência que observámos nas localizações dos participantes pode refletir o atual foco geográfico da comunidade de EeE e das redes de membros da INEE.

Gráfico 2. Línguas dos/as professores/as inquiridos/as



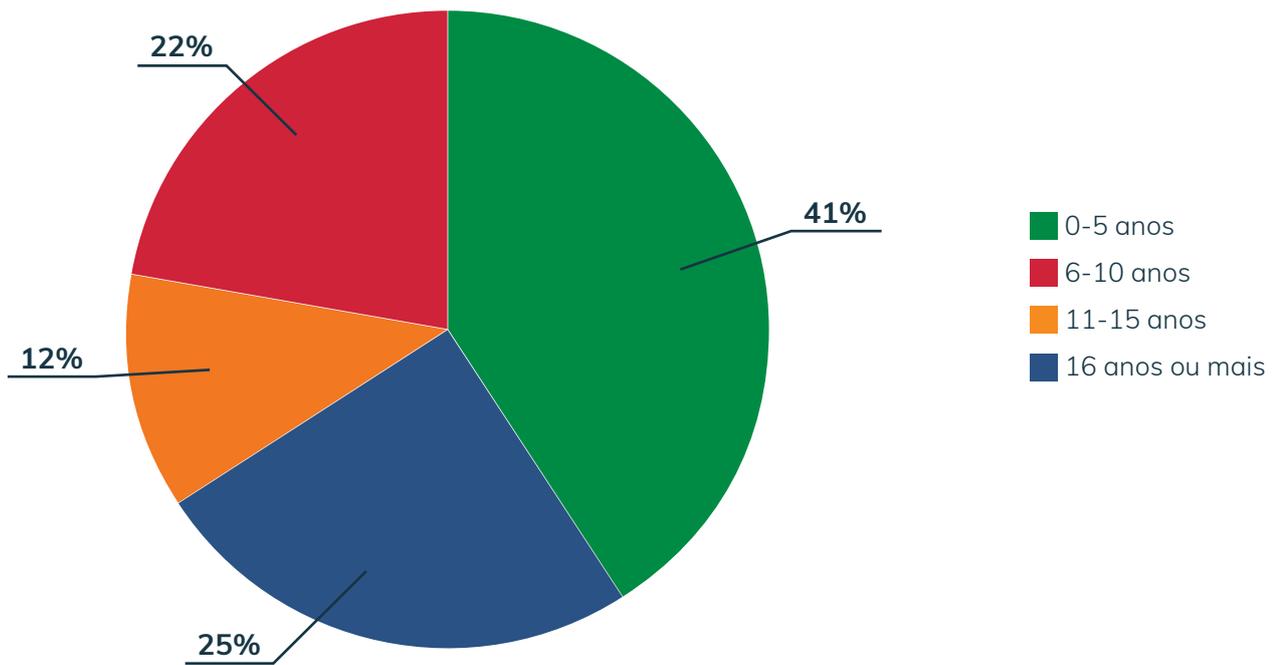
Nota: Dados dos 1.098 participantes do questionário

Gráfico 3. Género dos/as professores/as inquiridos/as



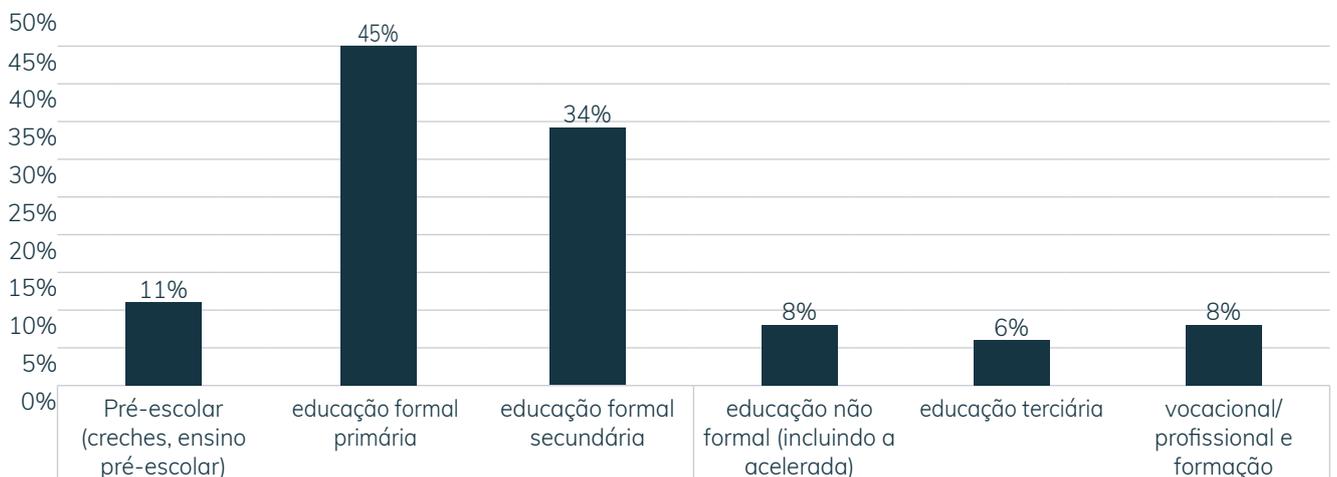
Nota: Dados dos 1.098 participantes do questionário

Gráfico 4. Experiência de ensino dos/as participantes do questionário



Nota: Dados dos 1.098 participantes do questionário

Gráfico 5. Ambiente de ensino e grau académico dos/as participantes do questionário



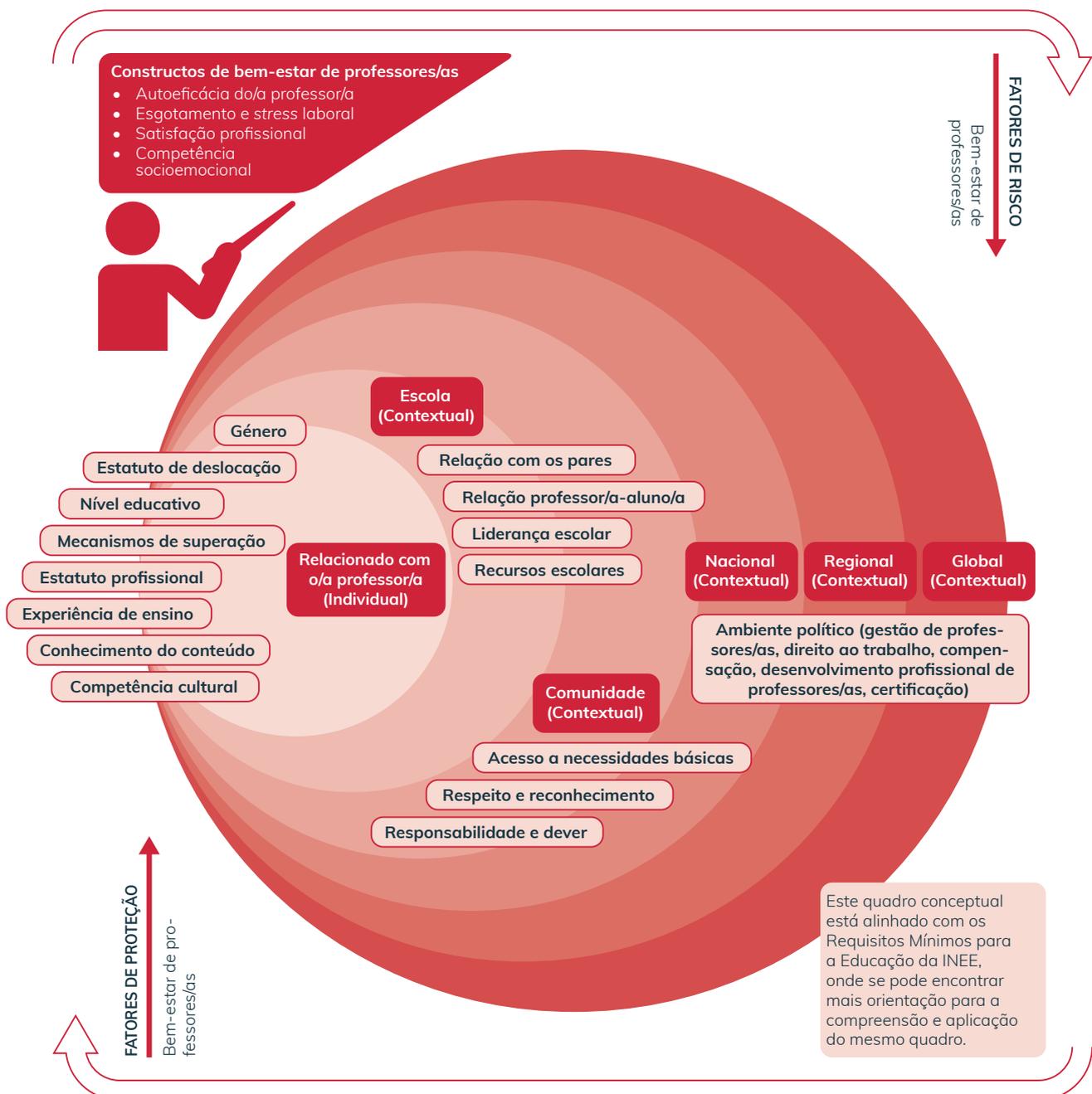
Nota: Dados dos 1.098 participantes do questionário

É surpreendente que não tenha havido mais participantes a identificarem-se como professores/as da área da educação não formal. Isto pode refletir confusão quanto à terminologia (INEE, 2020) ou a natureza da própria amostra. Também é provável que o nosso inquérito não tenha acedido suficientemente aos contextos não formais.

2.4. DADOS E ANÁLISE DE LACUNAS

Quando recolhemos os materiais sobre o bem-estar dos professores/as, mapeámo-los no âmbito de uma matriz que capturou diversos aspectos do quadro conceptual da INEE sobre o bem-estar dos professores(as) (Falk et al., 2019) que teve por base o quadro socioecológico de Bronfenbrenner (1979). O quadro concetual utiliza quatro elementos do bem-estar do professores/as – autoeficácia do professor/a, stress do trabalho e síndrome de burnout, satisfação no trabalho e competência socioemocional – para descrever os fatores que determinam o bem-estar dos professores/as a nível individual, escolar, comunitário, nacional, regional e global (ver Gráfico 6). Ligámos os materiais ao nível mais elevado do quadro ao qual cada exemplo correspondia. Por exemplo, codificámos uma ferramenta de avaliação que mede as estratégias pessoais de sobrevivência dos professores/as a nível individual de acordo com o quadro socioecológico – a menos que também colocasse questões a propósito dos aspetos da vida familiar (nível comunitário) ou do contexto das políticas (nível nacional, subnacional, regional); neste caso, codificámo-lo no nível mais elevado de correspondência. Apresentamos um sumário da codificação no quadro, à direita. Fornecemos o esquema completo da codificação no Anexo C.

Gráfico 6. Quadro conceptual para o bem-estar do professor/a em contextos de crise, conflito e escassez de recursos



Fonte: O relatório da INEE, "Análise Contextual: O Bem-estar de Professoras e Professores em Cenários afetados por situações de Conflito, Crises e Escassez de Recursos" (Falk et al., 2019).

Usámos as estatísticas descritivas básicas para estabelecer a prevalência dos diferentes materiais, que depois desagregámos de acordo com uma série de fatores, incluindo a língua, modalidade e nível socioecológico. Consequentemente, surgiram muitas hipóteses específicas a respeito da disponibilidade e da natureza dos materiais destinados ao bem-estar dos professores/as. Utilizámos os dados das entrevistas aos informadores/as-chave e o questionário destinado aos professores/as para fazermos a triangulação destes resultados provisórios.

Transcrevemos as entrevistas realizadas aos informadores/as-chave e introduzimo-las no NVivo, um software de análise qualitativa de dados. Aplicámos a análise temática a este conjunto de dados através da combinação de uma codificação emergente e *a priori*.

Na nossa análise dos dados do questionário destinado aos professores/as, aplicámos uma combinação da análise estatística descritiva básica e da análise temática. Geramos estatísticas descritivas para resumir os dados do grupo recolhidos através das perguntas de resposta fechada, incluindo perguntas que abordavam as especificidades dos professores/as e aquelas que convidavam os professores/as a identificarem os desafios com que se debatem ou as respetivas técnicas de bem-estar da sua preferência, a partir de uma lista estabelecida de respostas.¹ Criamos códigos emergentes a fim de aplicar uma análise temática às questões em aberto (p. ex., Que conselhos daria aos professores/as para cuidarem de si mesmos e do seu próprio bem-estar?). Após a conclusão da análise temática, realizámos uma análise de dados mistos. Isto implicou a conversão de dados qualitativos em códigos numéricos, com vista a aplicar uma análise estatística descritiva básica, o que possibilitou derivar um significado adicional dos dados qualitativos.

2.5. LIMITAÇÕES E INVESTIGAÇÃO FUTURA

A metodologia subjacente ao nosso mapeamento e análise de lacunas tem várias limitações. Embora a utilização do questionário *online* fosse uma forma eficiente de ter acesso a um conjunto grande e geograficamente diversificado de professores/as inquiridos, também limitou a amostra a professores/as que tinham acesso fiável à Internet e que eram utilizadores proficientes de uma das cinco línguas da INEE. Para tornar o questionário mais curto, removemos várias questões demográficas antes de o difundirmos. Ao mesmo tempo que a remoção destes itens reduziu as exigências cognitivas colocadas sobre os/as participantes, também limitou a nossa capacidade de desagregar os dados de acordo com aspetos importantes da identidade do professor/a, incluindo o respetivo estatuto legal (p. ex., professores/as refugiados/as ou deslocados/as) e local de trabalho (p. ex., assentamento ou campo de refugiados). Para simplificar a análise, a maioria das perguntas do questionário eram de resposta fechada, o que limitava a potencial diversidade de respostas a certas questões.

Tínhamos planeado realizar entrevistas detalhadas a professores/as como forma de consolidar os resultados do questionário e de assegurar que as vozes dos professores/as fossem incluídas no mapeamento e na análise de lacunas. Porém, devido ao nosso intuito de completar a investigação e divulgar os resultados junto dos profissionais da EeE o mais rapidamente possível, acabamos por limitar a participação dos professores/as ao questionário escrito. Para assegurar que o trabalho pudesse ser concluído rapidamente e com o produto almejado, decidimos que, à exceção dos materiais que abordam explicitamente a pandemia da COVID-19, omitiríamos do mapeamento materiais que se concentrassem no bem-estar dos professores/as em ambientes “estáveis” (ou seja, aqueles que não são tipicamente conceptualizados como sendo contextos de emergência). A análise que realizámos ao longo do processo de mapeamento sugere que a inclusão destes recursos poderia reforçar grandemente as oportunidades dos profissionais de se adaptarem e de consolidarem os materiais existentes de elevada qualidade, em vez de criarem novos materiais.

Uma limitação final da investigação está relacionada com a natureza dos informadores/as-chave. Embora a equipa de investigação tenha feito várias tentativas para recrutar entidades doadoras e outros atores a nível político, não obtivemos resposta da parte dos mesmos; por conseguinte, no que toca à amostra dos informadores/as-chave, só foi possível incluir um ator político e nenhuma entidade doadora.

1. Gerámos a lista estabelecida de respostas através de uma revisão informal da literatura existente, que foi incluída na “Análise Contextual” da INEE (Falk et al., 2019).



© Peter Biro, IRC, Myanmar

3. SUMÁRIO DO MAPEAMENTO DE MATERIAIS

Em última análise, incluímos um total de 130 materiais no Mapa do Bem-Estar de Professoras e Professores em Contextos de Emergência. Como afirmámos na seção de metodologia, a equipa de consultores/as mapeou estes materiais através da utilização de um esquema de codificação desenhado em consulta com membros dos grupos colaborativos da INEE sobre TiCC e sobre AP e ASE, que se baseou no quadro conceptual da INEE sobre o bem-estar dos professores/as (Falk et al., 2019). Esta seção fornece um breve resumo dos resultados do mapeamento em si. Fornecemos uma análise mais completa no Apêndice D. Desenvolvemos as nossas conclusões na Secção IV e destacamos as lacunas na criação e disponibilidade de materiais.

Dos 130 materiais que incluímos no mapeamento, 48 (37%) são recursos de ensino e aprendizagem, 16 (12%) são ferramentas de medição (p. ex., questionários ou protocolos de entrevista), 53 (41%) são documentos políticos / de advocacy, e 13 (10%) são outros tipos de materiais (p. ex., recursos que incluem ferramentas de medição ou documentos de políticas que incluem recursos). A COVID-19 é a situação de emergência mais comumente abordada nos materiais recolhidos (67, ou 52%), o que reflete o crescente reconhecimento da importância do bem-estar dos professores/as desde o início da crise. Uma grande quantidade dos materiais aborda situações de emergência sem especificar o tipo (20, ou 15%), ao passo que vários materiais se concentram em apoiar professores/as durante múltiplas situações de emergência (28, ou 22%). Poucos destes materiais abordam o bem-estar dos professores/as que trabalham em outros contextos de emergência: quatro (3%) abordam especificamente professores/as em áreas de conflito armado; três (2%) abordam outras emergências de saúde além da COVID-19 (p. ex., doenças não transmissíveis, a epidemia de Ébola); e um (0,8%) aborda emergências ambientais (ou seja, desastres naturais).²

² O único material que aborda o bem-estar dos professores/as e as emergências ambientais é o documento estratégico da UNESCO e do UNICEF de 2014, *Towards a Learning Culture of Safety and Resilience: Technical guidance for integrating disaster risk reduction in the school curriculum* [Em Direção a uma Cultura de Segurança e Resiliência: Orientação Técnica para Integrar a Redução dos Riscos de Catástrofes no Currículo Escolar].



© Ned Colt, IRC, West Bank

4. CONCLUSÕES

As dez conclusões que abordamos nesta seção chamam a atenção para a forma como os materiais revistos através do processo de mapeamento se alinham com as diferentes prioridades estabelecidas através da investigação internacional sobre o bem-estar dos professores/as em contextos de crise. Começamos (secção 4.1) por explorar a forma como – dado o inventário atual de materiais e de acordo com as percepções dos informadores/as-chave – o bem-estar dos professores/as é conceptualizado como um meio para alcançar o bem-estar dos/as estudantes e não como um resultado valorizado em si mesmo. De seguida, descrevemos o impacto da COVID-19 (4.2), incluindo a forma como a crise global da saúde expôs os desafios relacionados com o trabalho e a saúde com que os professores/as se debatem, o que remobiliza assim a agenda para abordar o bem-estar dos professores/as em contextos de emergência. Embora o início da crise global de saúde tenha levado a uma proliferação de materiais de bem-estar dos professores/as, também perpetuou várias limitações no âmbito da criação de materiais, incluindo a contextualização limitada (4.3), a falta de diversidade linguística (4.4), e a falta de reconhecimento das características individuais dos professores/as (4.5). Depois, examinamos a forma como o envolvimento dos professores/as na cocriação de materiais (4.6) assegura que estes são relevantes e que respondem às necessidades exclusivas dos professores/as, particularmente nos vários níveis do quadro socioecológico (Falk et al., 2019).

As restantes conclusões comparam o conteúdo dos materiais recolhidos com o quadro socioecológico (Bronfenbrenner, 1979) e os quatro constructos de bem-estar dos professores/as apresentados na “Análise Contextual” da INEE (Falk et al., 2019). Na secção 4.7, abordamos os pacotes de pagamento e compensação. Estes dois importantes fatores a nível de políticas são os desafios que os professores/as identificaram mais comumente no questionário. Na secção 4.8, destacamos a falta de materiais destinados a possibilitar que os professores/as respondam aos desafios salariais e outros desafios a nível nacional, regional e internacional através do envolvimento no diálogo a nível de políticas. Na secção 4.9, voltamos a nossa atenção para o nível escolar, onde um número crescente mas ainda inadequado de recursos emprega abordagens a nível de toda a escola, onde os dirigentes escolares são responsáveis pelo desenvolvimento de uma cultura de bem-estar, de aprendizagem profissional e de colaboração e apoio entre pares. Também mencionamos o papel dos atores comunitários na escola, uma vez que a comunidade era o nível menos proeminente do quadro socioecológico encontrado no estudo. Na secção 4.10, abordamos as estratégias individuais informais de sobrevivência dos professores/as, incluindo atividades recreativas e sociais, autoestudo *online* e oportunidades de desenvolvimento profissional destinadas a melhorar a autoeficácia. Estas conclusões baseiam-se na literatura existente, destacando os desafios e oportunidades particulares para o desenho, criação e divulgação de novos materiais.

4.1. MEIOS VERSUS FINS: PROFESSORES/AS COMO “VEÍCULO” PARA RESPONDER AO BEM-ESTAR DOS/AS ESTUDANTES

O meu receio quanto à agenda do bem-estar dos professores/as é que reconheça a importância do bem-estar dos professores/as, mas não como um fim em si mesmo. Por outras palavras, o bem-estar dos professores/as só é importante na forma como se relaciona com estudantes. Não é porque os professores/as sejam pessoas em si e de si mesmas.

— participante, EIC

Há uma tendência para tratar o bem-estar dos professores/as como um meio para melhorar o bem-estar dos/as estudantes (ou os resultados académicos) e não como um fim valorizado em si mesmo. Os informadores/as-chave destacaram consistentemente este fenómeno, que foi confirmado através da nossa análise informal de materiais de bem-estar ao longo do processo de mapeamento.

Os materiais dos recursos de ensino e aprendizagem que recolhemos – em particular, os currículos de formação de professores/as – tendem a incluir o bem-estar dos professores/as como uma componente-chave para alcançar resultados positivos para os estudantes. Apesar de estes materiais darem aos professores/as oportunidades importantes para desenvolverem estratégias de sobrevivência e apoiarem o seu próprio bem-estar, a análise que fizemos indica que, pelo contrário, muitas vezes, minam seu bem-estar, tratando-os só como um recurso e fornecendo-lhes ferramentas limitadas para que abordem as suas próprias necessidades no âmbito do bem-estar. É apresentado um exemplo no Quadro 1.

Quadro 1. Bem-estar dos professores/as como um canal para promover o bem-estar dos/as estudantes

As Iniciativas Regionais de Apoio Psicossocial (REPSSI, na sigla em inglês) foram fundadas para apoiar crianças e jovens na África Oriental e Austral. O *Teachers Diploma in Psychosocial Care, Support, and Protection* [Diploma de Professores/as em Assistência Psicossocial, Apoio e Proteção] das REPSSI (2014) é um curso em funcionamento, acreditado, que apoia os professores/as enquanto trabalham para tornar as respetivas escolas seguras para os/as estudantes e propícias à aprendizagem e ao desenvolvimento. O Módulo 2, “Perceber o seu Potencial enquanto Campeão para as Crianças”, concentra-se no bem-estar dos professores/as, mas o resultado esperado é preparar professores/as para defenderem as necessidades das crianças. Trata-se de um programa de formação valiosíssimo, que ajuda os professores/as a desenvolver a respetiva capacidade de apoiar a aprendizagem cognitiva, social e emocional dos/as estudantes. No entanto, também exemplifica a tendência para tratar os professores/as como um canal para promover o bem-estar dos/as estudantes, incluindo no que se refere às oportunidades limitadas que oferece aos professores/as para estes abordarem as suas próprias necessidades a nível do bem-estar.

As políticas de regresso seguro à escola relacionadas com a COVID-19 são particularmente limitadas em termos de priorização do bem-estar dos professores/as (ver Quadro 2).

Quadro 2. Priorizar o bem-estar dos/as estudantes em detrimento do bem-estar dos professores/as no âmbito das respostas à COVID-19

Principais Mensagens e Ações para a Prevenção do Coronavírus (COVID-19) em Escolas, um relatório da [UNICEF, OMS e FICV \(2020\)](#), oferece orientação internacional para dirigentes escolares e decisores políticos. Neste documento, a saúde mental e apoio psicossocial concentram-se sobretudo nos/as estudantes. Inclui uma breve nota que reconhece que os/as profissionais da educação devem “assegurar que os professores/as estão cientes dos recursos locais destinados a promover o seu próprio bem-estar” (pág. 6). A abordagem adotada por este documento espelha a abordagem adotada pela maioria dos documentos políticos, o que sugere que, com a falta de um apoio escolar mais abrangente, os professores/as podem avaliar e abordar o seu próprio bem-estar de forma independente.

Um documento político preparado conjuntamente pelas [Nações Unidas e pelo Ministério da Educação boliviano \(2021\)](#) que ignora as necessidades psicossociais e da saúde mental dos professores/as. Afirma que “é importante considerar a saúde mental dos professores/as bem como a dos/as estudantes” e oferece breves sugestões, como sejam a formação de “brigadas de apoio” ou de “grupos de professores/as destinados à prestação de ajuda mútua, mediados por profissionais de saúde” (pág. 38). Todavia, não fornece quaisquer orientações sobre como os professores/as ou as escolas podem operacionalizar estas estratégias nem sobre como podem identificar fontes de apoio, deixando assim os professores/as à sua sorte.

O Guia de Implementação do [Ministério da Educação do Brasil \(2020\)](#) só aborda as necessidades psicossociais dos/as estudantes, o que não só indica uma desconsideração pelo bem-estar dos professores/as, mas também coloca um fardo adicional sobre os ombros dos professores/as:

[...] recomenda-se que as instituições escolares realizem o acolhimento e a reintegração social dos professores/as, dos/as estudantes e suas famílias, como forma de superar os efeitos psicológicos do longo período de isolamento. Para isso, poderão ser criados programas de formação continuada para professores/as, visando prepará-los para esse trabalho de integração, incluindo a capacitação para oferta de atividades remotas e ensino híbrido. (pág. 10)

Vários materiais acima mencionados colocam a responsabilidade pelo bem-estar dos/as estudantes nos professores/as sem lhes darem também ferramentas para que abordem o seu próprio bem-estar. Confirmamos esta conclusão através de uma análise dos dados das entrevistas aos informadores/as-chave. Uma informadora-chave explicou que muitos programas tendem a “exercer pressão sobre o professor/a para que avance e [...] [aplique] o que aprendeu [com vista a apoiar o bem-estar dos/as estudantes] quando o próprio docente está tem dificuldades neste âmbito.” Depois, assinalou que muitos programas e intervenções educativos conceptualizam o/a professor/a com um “veículo para chegar os/às estudantes.”

Vários informadores/as-chave sugeriram que a instrumentalização do bem-estar dos professores/as pode ter emergido em função dos fluxos de financiamento e da natureza dos indicadores-chave de desempenho. Uma vez que estes indicadores são tipicamente orientados para os resultados dos/as estudantes, a programação está mais propensa a ser financiada se estiver orientada para os alunos/as. Como explicou um investigador da área da educação durante uma entrevista com um informador-chave:

Muitas vezes estas exigências crescentes que são colocadas aos professores/as estão a ser impulsionadas pelas agendas globais e pela comunidade internacional, incluindo entidades doadoras – a pressão por qualidade, aprendizagem socioemocional... Pedimos sempre mais dos sistemas de educação e mais acaba nas costas os professores/as sem o apoio necessário nem o reconhecimento dos vários desafios com que se deparam nas suas vidas pessoais e profissionais.

O discurso da agenda de educação global reflete esta tendência para se concentrar nos resultados dos/as estudantes (Barret e Sorensen, 2015). Consequentemente, o bem-estar do professor/a só é visto como um passo em direção à melhoria da aprendizagem dos/as estudantes, como uma “meta intermediária”, em vez de ser encarado como um objetivo importante em si mesmo. É necessária investigação sobre a natureza do bem-estar dos professores/as, visto que está refletida na agenda de educação internacional, e está implicada nos financiamentos e nos investimentos a longo prazo por parte das entidades doadoras.

Em última análise, muitos materiais que recolhemos abordam as necessidades dos professores/as só na medida em que lhes dão conhecimentos e competências que lhes permitam apoiar o bem-estar dos/as estudantes. Embora a importância do bem-estar do aluno/a e o aproveitamento académico não possam ser subestimados, há também uma necessidade urgente de transformar a forma como o bem-estar dos professores/as é conceptualizado e apoiado.

4.2. COVID-19: “DAR O PONTAPÉ DE SAÍDA” AO FOCO GLOBAL NO BEM-ESTAR DOS PROFESSORES/AS

Antes da COVID-19, [o bem-estar dos professores/as] era só um tema de discussão, mas agora as pessoas perceberam a urgência disto porque se tornou um problema global, não só para professores/as a viver em áreas de conflito, mas em todo o mundo. O contexto da COVID deu o pontapé de saída a uma discussão sobre isto.

— Parceiro de campo

A crise global de saúde da COVID-19 tem promovido agendas relativas ao bem-estar dos professores/as em contextos de emergência. Dos 130 materiais incluídos no mapeamento, 52% (67) foram criados em resposta à COVID-19. A proliferação de recursos em resposta à COVID-19 é um indicativo do crescente reconhecimento dos professores/as como trabalhadores da linha de frente. Vários informadores/as-chave enfatizaram este fenómeno. Um informador-chave assinalou: “Acho que a COVID tem mesmo aberto caminho para o reconhecimento de que os professores/as precisam de apoio.” A COVID-19 chamou a atenção para o problema do bem-estar dos professores/as, que tem sido frequentemente ignorado, em parte porque tem mudado o próprio significado dos conceitos de “situação de emergência” e de “segurança” em relação à educação. A pandemia de COVID-19 está a afetar uma percentagem mais elevada de professores/as do que as crises relacionadas com conflitos políticos ou violência, incluindo professores/as a lecionar em países do Norte Global, que são normalmente caracterizados como estáveis. Um informador-chave comentou que, antes da COVID-19, as tentativas de estabelecer o bem-estar dos professores/as como prioridade, especialmente em países em desenvolvimento, foram frequentemente “rejeitadas”. À medida que a relevância do bem-estar dos professores/as foi aumentando, também aumentaram os materiais disponíveis para abordar este tema.

A COVID-19 tem exposto os desafios com que os professores/as se deparam no respetivo ambiente de trabalho diário. O isolamento tornou-se habitual durante os confinamentos e o encerramento das escolas, e o stress, a ansiedade e a depressão vivenciados pelos professores/as após o regresso à escola estão entre os fatores relacionados com a COVID-19 que estão a dar forma às preocupações relativas ao bem-estar dos professores/as (p. ex., Ozamiz-Etxebarria et al., 2021).³ Uma vez que as escolas começaram a fechar devido à COVID-19, os professores/as tiveram de adaptar o respetivo ensino e de dominar técnicas que apoiassem a educação a distância, muitas vezes, sem terem acesso a recursos de ensino e aprendizagem ou a uma ligação à Internet (Pokhrel e Chhetri, 2021). Tiveram de aprender a comunicar com os/as estudantes e suas famílias de formas novas, mas só tiveram oportunidades limitadas de receber formação ou apoio das respetivas escolas, distritos e governos (p. ex., Vegas, 2020). Os resultados do questionário destinado aos professores/as alinham-se com as conclusões da investigação no âmbito da educação internacional, que indica que o desafio relacionado com o trabalho com que os participantes se debateram mais comumente (62%) foi a necessidade de uma transição rápida para a educação a distância, no início da crise de saúde mundial.

A grande quantidade de materiais relacionados com a COVID sublinha o impacto que a pandemia tem tido no campo do bem-estar dos professores/as. Dos 67 materiais relacionados com a COVID que recolhemos, 28 são recursos de ensino e aprendizagem orientados para a ação, seis são ferramentas de medição, quatro incluem recursos, ou ferramentas e 29 são documentos de política / de advocacy. O Quadro 3 fornece exemplos de recursos e ferramentas incluídos no mapeamento.

Tipos de situações de emergência abordadas no material sobre bem-estar de professores/as

- COVID-19 (52%)
- Vários tipos de situações de emergência (22%)
- Situações de emergência gerais (15%)
- Deslocação, professores refugiados ou professores de refugiados (5%)
- Conflito (3%)
- Emergências sanitárias para além da COVID-19 (2%)
- Catástrofes naturais (0,8%)

³ Ozamiz-Etxebarria et al. (2021) usam uma ferramenta de medição chamada Escala DASS21 para avaliar os sentimentos de stress, de ansiedade e de depressão de 1633 professores/as da Espanha ao regressarem à escola. Concluíram que variáveis como o género, a idade, a estabilidade no emprego, o nível educativo no qual ensinam e o estatuto parental também influenciam os sintomas vivenciados pelos professores/as. Infelizmente, o estudo foi publicado após a conclusão deste mapeamento, logo, a ferramenta de medição não foi incluída entre os 130 materiais.

Quadro 3. Foco nos recursos e ferramentas para a COVID-19

- O abrangente banco de recursos e de ferramentas da Universidade de Illinois aborda as necessidades dos professores/as, estudantes, cuidadores/as e outras partes interessadas durante a pandemia da COVID-19. Este banco inclui o webinar e os recursos associados ao programa da Universidade de Illinois, intitulado *Calm in the Chaos of COVID-19: Helping the Helpers*, [Tranquilidade no Caos da COVID-19: Ajudar quem Ajuda], que inclui uma versão exclusiva de um estado (Illinois) e uma versão nacional (EUA). Este conjunto de recursos também inclui uma ferramenta de inquérito para medir o stress e o bem-estar, bem como estratégias de sobrevivência que possam ser ativadas para gerir o stress e a ansiedade e lidar com a “fadiga do Zoom”. Outros recursos adicionais relevantes incluem os webinars gravados e as publicações do blogue intituladas “Coping with COVID-19” [Lidar com a COVID-19], estratégias de gestão de stress e o documento “COVID-19 mental health resources” [Recursos de saúde mental no âmbito da COVID-19].
- A coleção do Ministério da Educação da Irlanda, “Wellbeing advice and resources during COVID-19”, [Conselhos e recursos de bem-estar durante a pandemia de COVID-19] destina-se a professores/as e a outros membros da comunidade escolar, e encontra-se categorizada pelo nível de ensino (primário, pós-primário). Os tópicos abordados incluem a gestão de stress e de ansiedade, resposta a ataques de pânico e normalização de pensamentos, sentimentos e comportamentos (em inglês).
- O podcast Coschool (2020) “Sinta e pense no ar” (*Sentipensantes al aire* em espanhol), que fornece crónicas em formato áudio de professores/as e para professores/as, foi desenvolvido para acompanhar professores/as em momentos difíceis, especialmente durante a pandemia de COVID-19. O podcast fornece oportunidades aos professores/as para que ouçam histórias reais sobre os seus pares que superaram dificuldades e desafios, o que ajuda os/as ouvintes a desenvolver a reflexividade e a resiliência.
- Um vídeo gravado em espanhol pela Escola de Saint David, na República Dominicana, exemplifica exercícios e alongamentos que os professores/as podem fazer para melhorar o seu bem-estar físico depois de um longo dia de ensino remoto.

A maioria (79%) dos documentos de política e de advocacy que recolhemos são relativos ao regresso seguro à escola. Os documentos descrevem protocolos ou diretrizes que os/as líderes e profissionais da educação podem seguir para apoiar os professores/as e os/as estudantes na reabertura das escolas. Nestes documentos, dá-se tipicamente mais ênfase à saúde física do que à saúde mental ou ao bem-estar socioemocional. Alguns abordam a importância de reconhecer a catastrófica taxa de mortalidade por COVID-19 e como isto influencia a disposição e o comportamento dos/as estudantes. Como assinalado na subsecção 4.1, o impacto da crise da COVID-19 sobre o bem-estar dos professores/as costuma ser tratado como problema tangencial.

4.3. CONTEXTUALIZAÇÃO: FALAR A CONTEXTOS, CONCETUALIZAÇÕES E NECESSIDADES REAIS

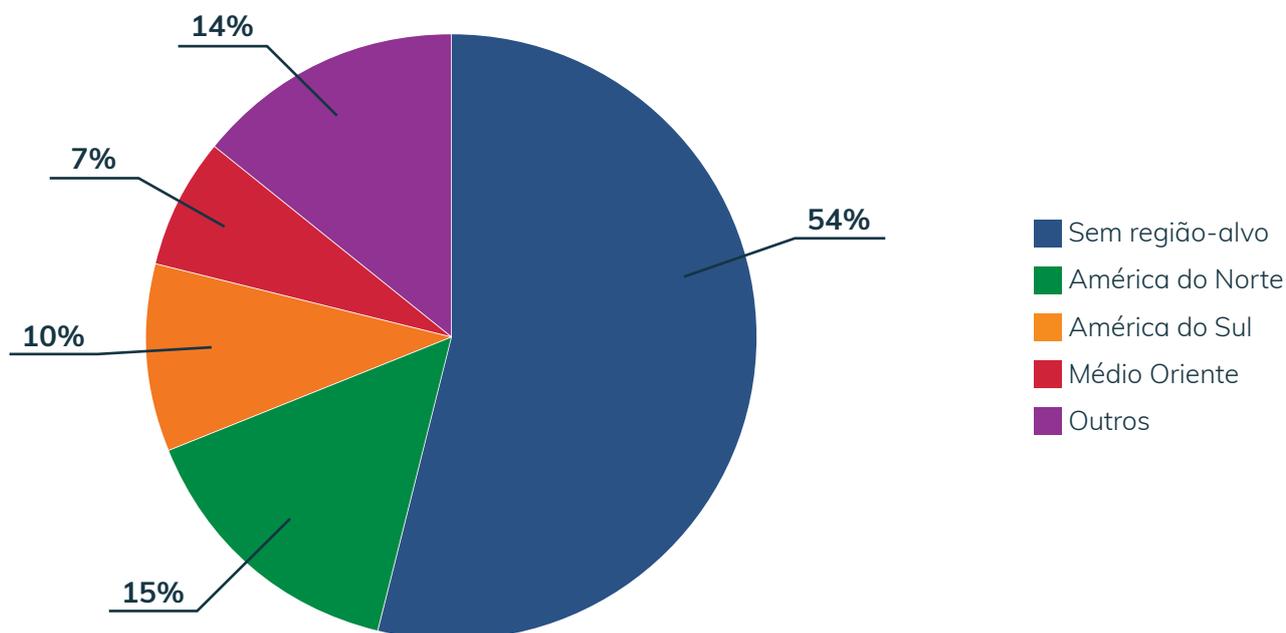
Por vezes, o que está disponível é totalmente inadequado. Quando as pessoas dizem: “Faça ioga e medite”, isto não é relevante para a Síria... [os professores/as] fazem outras coisas [para aliviar o stress], e isso pode ser de tal forma ofensivo ou inadequado que estes se recusam a dar ouvidos. Vêm dizer-me para respirar? Numa zona de guerra?

— Profissional de campo

Dada a natureza altamente específica do contexto do bem-estar dos professores/as, a contextualização é uma característica essencial da “qualidade” dos recursos no âmbito do bem-estar. A “Análise Contextual” da INEE aponta para a necessidade de contextualização nos níveis macro (nacional, regional, global), meso (escola e comunidade) e micro (individual) (Falk et al., 2019). Entretanto, a maioria dos materiais presentes no mapeamento não indica ter como alvo um público ou um contexto específicos, e a maioria é criada em contextos não EeE e por organizações sediadas no Norte Global. Estas conclusões indicam que, apesar da sua importância, os materiais disponíveis para o bem-estar dos professores/as não estão contextualizados de forma adequada.

Mais de metade (54%) dos materiais recolhidos não se destina à utilização em um país ou região específicos. A América do Norte é a região mais frequentemente representada (15%) nos restantes recursos, seguida pela América do Sul (10%) e pelo Médio Oriente (7%) (ver Gráfico 7). Há seis regiões – África Central, Ásia Central, Ásia Oriental, Norte de África, Oceânia e África Austral – que não foram explicitamente visadas por nenhum dos materiais, que destacam a falta de recursos disponíveis no âmbito de muitas regiões e países normalmente categorizados como contextos de emergência.⁴ Vale a pena assinalar que uma grande percentagem dos materiais aborda as situações de emergência sem especificar o tipo (15%), ao passo que vários materiais se focam em múltiplos tipos de situações de emergência (22%).

Gráfico 7. Regiões geográficas visadas pelos materiais recolhidos



Nota: “Outros” refere-se à Europa (4%), América Central (3%), Caraíbas (2%), Sul da Ásia (2%) e África Ocidental (2%)

Tipicamente, os materiais dos recursos são criados por organizações localizadas em contextos que não são de emergência, localizados no Norte Global; dos materiais recolhidos, mais de metade (52%) foram criados por organizações localizadas na América do Norte ou na Europa, e 22% foram criados por ONGs internacionais ou agências de desenvolvimento global (p. ex., UNESCO, OMS, USAID). Esta conclusão chama a atenção para a necessidade de incluir professores/as do Sul Global na criação de tais materiais (ver subsecção 4.6).

⁴ Exemplos incluem o Afeganistão, a República Centro-Africana, a República Democrática do Congo, o Iraque, a Jordânia, o Líbano, a Líbia, o Mali, o Mianmar, a Nigéria, a Somália, o Sudão do Sul, a República Árabe Síria, a Ucrânia e o Iémen.

Esta conclusão também aponta para a grande necessidade de contextualizar os materiais de bem-estar dos professores/as. O bem-estar e a saúde mental são considerados assuntos tabus em muitas culturas em todo o mundo, e a estigmatização resultante de procurar ajuda pode ser especialmente grave em contextos de emergência (p. ex., Corrigan et al., 2014; Shannon et al., 2015). Como observou um investigador, na cultura Pākehā “nunca se conta a ninguém que se está a ir a um psicólogo/a. Há expectativa de se ter aquela compostura inglesa,” o que significa que é suposto os indivíduos manterem-se resolutos e impassíveis, mesmo diante de adversidades.⁵ Depois, o mesmo investigador explicou que os povos indígenas conceptualizam o bem-estar mais como um problema coletivo do que individual (ver Quadro 4). Um informador-chave do FHI360 também observou que, “até um pouco de semântica pode fazer uma grande diferença, pois se dissermos ‘Vamos falar sobre aprendizagem socioemocional’, há alguns contextos nos quais este [termo] é encarado como negativo.” A forma como o bem-estar é abordado e as estratégias oferecidas para o melhorar devem estar adaptadas, em cada contexto sociocultural, às formas localmente aceitáveis de discutir e de abordar as emoções e a saúde mental.

Quadro 4: Noções individualistas versus coletivistas do bem-estar

De acordo com um académico, “na cultura Māori, não se fala sobre os problemas. Lida-se com as coisas na comunidade.” O investigador explicou que o conceito Māori de bem-estar é muito coletivo ou comunitário, o qual traz unidade e apoio [à comunidade] porque as pessoas cuidam umas das outras. Contudo, este conceito coletivista também significa que não é culturalmente aceitável insistir em falar dos respetivos problemas individuais, pois é visto como uma tentativa de “desviar a atenção” do grupo. Isto tem implicações significativas para a concepção de programas eficazes de bem-estar dos professores e professoras, desde a forma como o bem-estar é definido até a estratégias mais apropriadas para o melhorar.

Quando estava a descrever a sua própria pesquisa de materiais sobre o bem-estar dos professores/as, uma das nossas parceiras de campo disse: “Não havia muitos [recursos disponíveis sobre o bem-estar dos professores/as]. E, como de costume... Tive de recorrer à investigação do Ocidente, que é o que acontece sempre.” Embora, em última análise, tenha conseguido adaptar os materiais ao contexto dela, é com frequência que os materiais que abordam desafios ao bem-estar dos professores/as que são transferidos para o Sul Global refletem, de forma significativa, as armadilhas do discurso dominado pelo Norte Global. Como assinalado no Quadro 4, até o termo “bem-estar” é frequentemente abordado a partir de uma perspetiva individualista, característica dos países do Norte Global. Vários informadores/as-chave destacaram a necessidade de desafiar as estruturas hegemónicas do Norte em contextos humanitários, e de possibilitar uma abordagem que seja mais cultural e contextualmente responsiva ao bem-estar dos professores/as, tal como o conceito é entendido e vivenciado pelos professores/as em contextos particulares do Sul Global.

Estas conclusões destacam o facto de que, como tantos recursos têm origem no Norte Global, os materiais disponíveis devem ser adaptados para refletir a consciência cultural dos contextos do Sul Global. Como explicou habilmente um professor: “Penso que há um risco real de dividirmos isto artificialmente entre o que está a acontecer no Norte Global e o que está a acontecer no Sul Global.” Em última análise, é fundamental que os recursos-chave estejam disponíveis e que sejam apropriados para todos, e que o tempo e a experiência necessários sejam dedicados a contextualizar os materiais, de modo que a linguagem e o conteúdo sejam acessíveis aos utilizadores a quem se destinam – em suma, que os materiais “falem com as pessoas.”

Só um número limitado de materiais identificados para o mapeamento fornece orientação sobre a respetiva contextualização e adaptação (p. ex., a Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crise da INEE e os currículos de Formação em Aprendizagem e Bem-estar em Situações de Emergência da Save the Children). Estes recursos de desenvolvimento profissional de professores/as fornecem instruções, dicas e recomendações sobre como utilizar e contextualizar o respetivo conteúdo de forma a refletir as necessidades da comunidade local, as leis nacionais e locais e as práticas e recursos locais. São necessários mais recursos e ferramentas para fornecer este tipo de orientação e, assim, assegurar que os esforços para apoiar o bem-estar dos professores/as são sensíveis às realidades culturais e contextuais que dão forma aos desafios com que os professores/as se veem confrontados.

⁵ Pākehā refere-se à cultura dos europeus neozelandeses (não indígenas).

4.4. LÍNGUA: UMA BARREIRA SUPERÁVEL PARA A ASSIMILAÇÃO DO MATERIAL

O que está disponível está sobretudo em inglês. Destina-se ao público ocidental. Os kits de ferramentas disponíveis para quem fala árabe são absolutamente insuficientes. Tenho a certeza de que se passa a mesma coisa com as outras línguas.

— Líder de programa

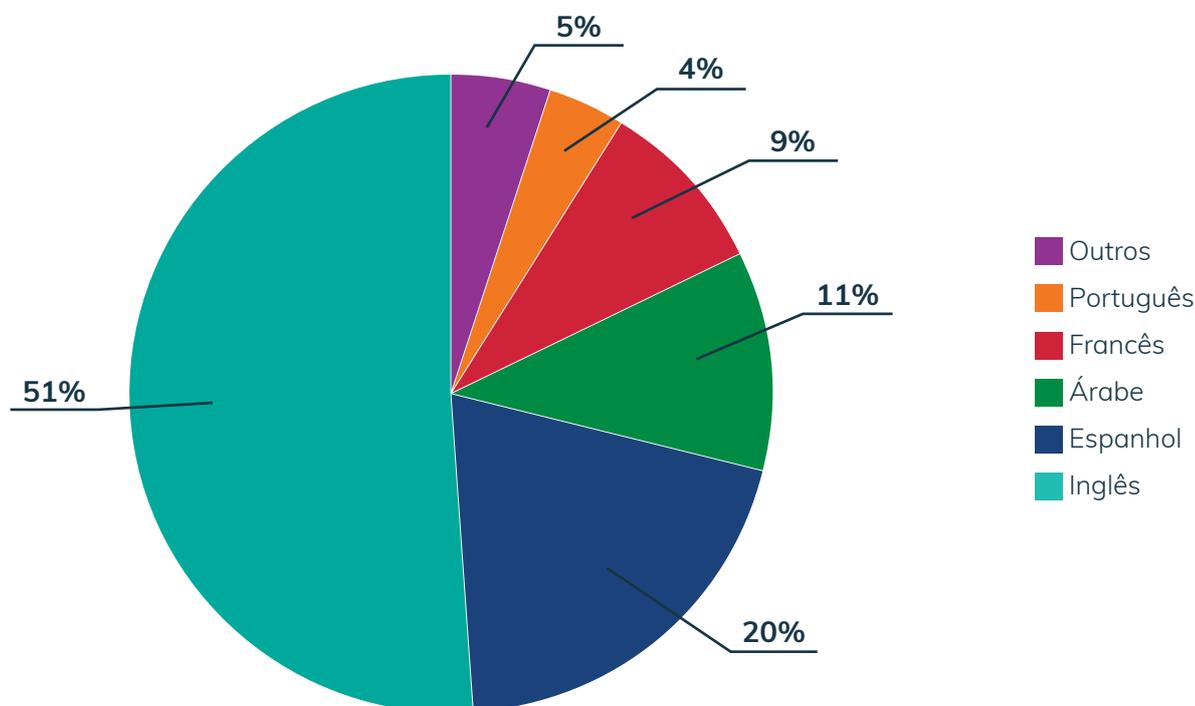
O inglês não é a língua franca em nenhum país atualmente definido pelo conflito ou pelas crises humanitárias relacionadas, mas os atores da resposta humanitária não recolhem dados linguísticos de forma regular.⁶ Uma consultora da área da EeE destacou isto como um dos principais desafios no trabalho tem realizado ao longo dos últimos 15 anos:

Muitas vezes, verifico que a acessibilidade da língua é um problema – que as coisas não são suficientemente simplificadas. Presume-se que a questão da língua é simples, mas, na verdade [não é], quando a traduzimos para a língua local ou quando a utilizamos em comunidades locais, especialmente em locais com um baixo nível de literacia.

Apesar disto, os recursos em inglês são, de longe, os mais prevaletentes, representando 51% de todos os materiais que recolhemos. Os materiais em árabe representam apenas 11% dos que identificámos através do mapeamento. Dado que as nações onde se fala árabe, incluindo o Iémen e a Síria, abrigam as maiores crises humanitárias do mundo, há uma necessidade evidente de que haja mais recursos e ferramentas para apoiar os professores/as que falam árabe.

A desagregação por língua dos materiais recolhidos é apresentada no Gráfico 8. Como indica o gráfico, há alguns materiais disponíveis em espanhol, em árabe, em francês e em português, mas só 5% dos materiais que identificámos no mapeamento foram disponibilizados em línguas não INEE (incluindo em ucraniano, em russo, em dari e em pastó). Note-se que limitámos as nossas pesquisas online a palavras-chave nas cinco línguas da INEE; no entanto, foi com agrado que recebemos recursos em qualquer língua da vasta rede INEE, abrindo assim as portas a materiais provenientes de qualquer contexto sociolinguístico.

Gráfico 8. Línguas dos materiais recolhidos



⁶ Os países onde os conflitos e as crises humanitárias relacionadas perduram há anos incluem o Afeganistão, a República Centro-Africana, a República Democrática do Congo, o Iraque, a Jordânia, o Líbano, a Líbia, o Mali, o Myanmar, a Nigéria, a Somália, o Sudão do Sul, a República Árabe Síria, a Ucrânia e o Iémen.

Dos 32 recursos do mapeamento que podem ser utilizados no âmbito da aprendizagem autónoma, a grande maioria (26) só está disponível em inglês. Estão disponíveis muito menos recursos de aprendizagem autodirigida em outras línguas (16 em espanhol, quatro em árabe e is em francês) (ver Quadro 5). Estes resultados sugerem que, apesar dos esforços para tornar os recursos mais acessíveis, a língua continua a ser uma barreira significativa, particularmente para os professores/as que não falam ou que não são inteiramente proficientes numa das línguas oficiais da INEE e, em particular, para aqueles que não são proficientes em inglês.

Quadro 5: Recursos para autoestudo em árabe disponíveis para professores/as

- O pacote da UNRWA (2013), Psychosocial Support for Education in Emergencies: Training and resource package for teachers and counsellors [Apoio Psicossocial para Educação em situações de Emergência: Pacote de formação e recursos para professores/as e orientadores/as escolares] equipa professores/as e orientadores/as escolares com as competências de que necessitam para apoiar o bem-estar psicossocial dos/as estudantes em contextos de emergência e de conflito. Inclui dicas sobre como os professores/as podem cuidar de si próprios e uma ferramenta de avaliação para medir os respetivos níveis de stress.
- O pacote da UNICEF MENA (2020), Ready to Come Back: Teacher preparedness training package [Preparado/a para Regressar: Pacote de formação para preparação de professores/as] aborda a necessidade emergente de medidas de saúde e segurança, bem como da saúde mental e do bem-estar nas escolas e salas de aula. Destina-se aos professores/as que regressam à escola após os encerramentos na sequência da COVID-19.
- O pacote da UNESCO (2018), Regional Bureau for Education in the Arab States' Teacher Package: An introduction to psychosocial support in difficult circumstances [Pacote de Professores do Gabinete Regional de Educação nos Estados Árabes: Uma introdução ao apoio psicossocial em circunstâncias difíceis] é um programa de formação projetado para ajudar os professores/as a providenciar apoio psicossocial para crianças. Também reconhece a necessidade de apoiar o bem-estar dos professores/as.
- Education, Mental Health and Psychosocial Support, [Educação, Saúde Mental e Apoio Psicossocial] é um manual de formação de professores/as e foi fornecido pelo ponto focal nacional da INEE na Síria. Este manual foi elaborado para formar professores/as que ofereçam apoio psicossocial às crianças em contextos de emergência. Também oferece dicas para apoiar o bem-estar dos professores/as e para os ajudar a aliviar o stress e a síndrome de burnout.

4.5. EQUIDADE: IDENTIDADES DIVERSAS, NECESSIDADES INDIVIDUALIZADAS

O bem-estar dos professores/as e o discurso psicossocial são muito individualistas. É este o principal problema. Há nisto tudo um aspeto individualista... Como mulher, como mãe, como homem, como pessoas de diferentes faixas etárias, como jovens professores/as.

— Informador-chave

As técnicas de ensino – e as experiências dos professores/as – variam muito devido às características individuais de cada professor/a. Deficiência, estatuto de deslocação, género, estatuto socioeconómico, formação pré-serviço, experiência de ensino – cada uma destas características individuais pode moldar os desafios com que um professor/a se vê confrontado, bem como os mecanismos de sobrevivência que utiliza (Falk et al., 2019). No entanto, com poucas exceções, os materiais que recolhemos não reconhecem estas características nem as implicações das mesmas para o bem-estar individual. Nesta subsecção, exploramos a forma como os materiais que recolhemos foram responsáveis por várias diferenças individuais, incluindo a deficiência física, o estatuto de um professor/a como refugiado/a ou pessoa deslocada internamente, e o respetivo género. (Examinamos a influência da religião na subsecção 4.10.)

A deficiência física corresponde a um ponto cego particularmente evidente na conceção de recursos, apesar do consenso internacional quanto à sua relevância para o bem-estar.⁷ Embora 5% dos participantes do questionário destinado aos professores/as tenham relatado que são portadores de uma deficiência física, nenhum dos recursos de ensino e aprendizagem que recolhemos reconhece nem aborda a deficiência física. Os documentos

⁷ Uma recente revisão da literatura sugere que os professores/as portadores de deficiências se deparam com desafios exclusivos, que moldam os respetivos sentimentos de autoeficácia, e que recorrem frequentemente a sistemas sociais e ao apoio familiar para desenvolver a resiliência (Neca, et al., 2020).

políticos que mencionam a deficiência só o fazem de passagem, concentrando-se principalmente no trauma socioemocional ou físico que os professores/as e os estudantes vivenciaram enquanto estavam feridos, no decurso de um conflito. Nestes documentos políticos, não há hiperligações explícitas para informações sobre como uma deficiência pode moldar as necessidades de bem-estar ou as estratégias de sobrevivência de um professor/a. Existem alguns materiais nos quais as diretrizes relativas à COVID-19 e os protocolos quanto à reabertura das escolas sugerem com segurança que os dirigentes escolares tomem providências especiais quanto aos professores/as (e estudantes) com problemas de saúde específicos, incluindo a observação de que estas patologias podem “torná-los mais vulneráveis a sintomas graves” da COVID-19 (p. ex., o Ministério da Educação, Juventude e Informação da Jamaica sobre Guidelines for the Reopening of Schools [Diretrizes para a Reabertura de Escolas]). Contudo, os recursos incluídos no mapeamento geralmente não são responsivos à deficiência nem às formas como esta se pode relacionar com o bem-estar.

Sete dos materiais incluídos no mapeamento estão projetados especificamente para professores/as refugiados/as ou para professores/as que trabalham em campos de refugiados. Devido a uma convergência de fatores, incluindo a falta de documentação ou de certificação que é aceite, a falta de pagamento equitativo ou pontual, acesso inconsistente ao apoio e situações de vida inseguras, os professores/as deslocados deparam-se com desafios exclusivos que moldam o seu bem-estar (Brookings, 2008; Mendenhall et al., 2018). Os materiais que recolhemos – principalmente documentos de políticas e de *advocacy* – fornecem orientações sobre o planeamento e a gestão, o recrutamento, a formação e a remuneração de professores/as. Contudo, normalmente, estes documentos falham quando se trata de abordar explicitamente o papel da deslocação como um fator individual que tem implicações para o bem-estar individual. Além disso, os quatro documentos de políticas / de *advocacy* que abordam a deslocação estão redigidos em inglês, o que reforça o facto de só existirem materiais limitados disponíveis para apoiar os profissionais da EeE que trabalham com professores/as refugiados que não falam inglês.

O género também desempenha um papel significativo no bem-estar individual. Inúmeras culturas têm expectativas diferentes em relação a homens e a mulheres, incluindo os professores/as. Os homens e as mulheres tendem a assumir papéis e responsabilidades diferentes nos respectivos lares e comunidades, e nas suas interações com os colegas, as famílias e os estudantes, o que tem implicações diferenciais para a saúde mental e bem-estar deles. A Análise Contextual da INEE destaca como os desafios de equilibrar as responsabilidades domésticas e profissionais afetam desproporcionalmente as professoras, o que tem implicações substanciais sobre o bem-estar dos professores/as (Falk et al., 2019). É mais provável que as professoras sejam vítimas de discriminação e/ou de violência de género do que os respetivos colegas do sexo masculino, tanto nas suas casas como nos ambientes de trabalho (EIC, Centro de Desenvolvimento da Educação). O Manual da INEE sobre Género (2019) descreve vários dos desafios com que as professoras se veem confrontadas, incluindo a violência na escola ou durante as viagens de/para a escola. Como resultado, as professoras em contextos de crise podem demonstrar relutância em trabalhar em áreas remotas, devido a preocupações com a própria segurança. A intersecção do género com outras formas de marginalização, como a deslocação, agrava ainda mais os desafios no âmbito do bem-estar dos professores/as (p. ex., Kirk, 2010).

Apesar do papel central que o género desempenha na oportunidade individual e na exposição à violência física e emocional, poucos materiais explicam a dinâmica do género na sua abordagem do bem-estar dos professores/as. Diversas ferramentas de medição, incluindo questionários (p. ex., o Teacher Psychosocial Health and Wellbeing in Schools Questionnaire [Questionário de Saúde Psicossocial e Bem-estar do Professor/a nas Escolas] do Right to Play) e guias de grupo de foco (p. ex., Teacher Wellbeing Focus Group Discussion Guide [Guia de Discussão do Grupo de Foco de Bem-estar do Professor/a] do Right to Play) convidam os professores/as a identificar o respetivo género, chamando, assim a atenção para a necessidade de incluir dados desagregados por género nos mecanismos de monitorização e de avaliação. No entanto, poucos recursos estabelecem uma ligação explícita entre o género e o bem-estar, falhando no que respeita a assegurar um apoio equitativo e responsivo às questões de género.

4.6. A VOZ DO PROFESSOR/A: UM ELO EM FALTA NA CONCEÇÃO E CRIAÇÃO DE MATERIAL

Muitas destas ferramentas são frequentemente desenvolvidas sem qualquer envolvimento dos professores/as, devido a questões de acesso e de financiamento. Penso que é definitivamente um grande desafio que as coisas sejam criadas sem o envolvimento dos professores/as.

— Informador-chave

Há uma grande quantidade de literatura que explora como e por que razão os professores/as são frequentemente excluídos das discussões e das decisões que afetam o seu trabalho (p. ex., Kirk e Winthrop, 2013; Burns e Lawrie, 2015; Mendenhall et al., 2018; Falk et al., 2019). A nossa análise revelou que esta mesma limitação se aplica aos materiais relativos ao bem-estar dos professores/as, a maioria dos quais são criados sem consultar os professores/as. Vários informadores/as-chave discutiram a generalização de uma abordagem “de cima para baixo” na criação de materiais, destacando assim as implicações desta escolha de *design* em termos de aceitação e impacto. Conforme observado por um informador-chave, os programas de bem-estar dos professores/as que são “transmitidos dos ministérios ou dos departamentos numa tábua de pedra” acabam por limitar a adesão dos professores/as, o que pode ter implicações negativas para a eficácia do programa. No domínio do bem-estar, também existe o potencial de causar danos, particularmente devido ao facto de que quem pedir apoio é frequentemente estigmatizado (ver subsecção 4.3).

A Formação de Professores/as do Ensino Primário em Contextos de Crises da INEE é um ótimo exemplo de um recurso de formação desenvolvido com a participação de professores/as. O grupo de trabalho sobre TiCC incluiu uma série de partes interessadas de ONGs internacionais, de universidades, de especialistas em educação global e regional e formadores de professores/as para desenvolver recursos de formação. O desenvolvimento do conteúdo foi informado pela investigação realizada com os professores/as. Os materiais foram então testados e adaptados às necessidades dos professores/as.

As abordagens de baixo para cima e de base à criação de materiais de bem-estar dos professores/as têm o potencial de reforçar a adesão quer de professores/as, quer de dirigentes escolares e, assim, contribuir para mudanças sustentáveis e positivas (EIC). Como explicou outro informador-chave:

Os professores/as têm uma vasta experiência... Estes compreendem melhor o sistema do que qualquer outro indivíduo... Acho que, muitas vezes, é um erro que nós, como organizações humanitárias, nos intrometamos e falemos só com os supervisores/as ou gestores/as, saltando a hipótese de falar com os professores/as, que, no fim de contas, são os verdadeiros peritos.

Apesar das diferenças substanciais a nível da respectiva especialização e foco geográfico, os/as profissionais que trabalham na área do bem-estar dos professores/as em contextos de emergência estão de acordo quanto à importância da participação dos professores/as. Há uma pressão consistente por parte dos defensores dos professores/as no sentido de se empregar uma abordagem participativa para a criação de materiais que incorporem e respondam às ideias e preferências dos professores/as. Quando questionado sobre o que torna um recurso melhor do que outro, outro investigador da Universidade de Auckland explicou:

O mais importante é que são influenciados pelas exigências dos próprios professores/as. Não se trata de prever aquilo de que os professores/as precisam; trata-se, na verdade, de responder ao que eles/as já estão a expressar e a fazer... Penso que existe o risco real de abordarmos os professores/as do ponto de vista do défice e de dizermos que carecem de todas estas coisas, versus dizermos, “OK, o que estão já estes professores/as a fazer, e qual é a melhor forma de os ajudarmos e de institucionalizarmos estas coisas?”

Dado as limitações de financiamento e a falta de acesso aos professores/as que trabalham nos contextos de emergência, pode não ser sempre possível cocriar materiais com os professores/as. Contudo, a cocriação das técnicas de avaliação possibilita que os/as profissionais da EeE desenvolvam uma melhor compreensão necessidades, dos desafios e das prioridades dos professores/as. As ferramentas qualitativa e quantitativa que incluímos no mapeamento solicitaram contributos dos professores/as a propósito de várias questões, desde os respectivos sentimentos de autoeficácia na sala de aula ao impacto que a COVID-19 teve nas suas rotinas diárias, níveis de stress e satisfação com o trabalho. Os dados gerados com estas ferramentas são frequentemente utilizados para monitorizar e avaliar a eficácia dos programas para o bem-estar dos professores/as, que asseguram que, mesmo que eles/as não estejam envolvidos na criação dos materiais e programas, o feedback e a experiência deles possam ser integradas nas iterações futuras.

Quadro 6. Foco nas técnicas de avaliação utilizadas para avaliar as necessidades a nível do bem-estar dos professores/as

- O questionário da Right to Play (2020), Teacher Psychosocial Health and Wellbeing in Schools: Self-Completion Questionnaire [Saúde e Bem-estar Psicossocial dos Professores/as na Escola: Questionário de Autopreenchimento] avalia como a COVID-19 afeta o bem-estar e as vidas dos professores/as. Foi concebido para permitir que o Right to Play gerasse conhecimentos sobre os sistemas de apoio e os recursos suplementares de que os professores/as precisam, visto que estes continuaram a ensinar durante a COVID-19.
- A ferramenta da Save the Children (2020), TPD Approach Teacher Well-being and Motivation Tool, [Ferramenta de Motivação e Bem-Estar dos Professores/as da Abordagem DPP] adaptada da Teacher Motivation Diagnostic Tool, [Ferramenta de Diagnóstico da Motivação do Professor/a] apresenta uma entrevista 1:1 que tenciona gerar dados sobre fatores cruciais que afetam a motivação e o bem-estar do professor/a.

Em última análise, a importância da produção de materiais influenciados pelos professores/as e criados com estes reflete um tema comum que se encontra em toda a investigação internacional, e nos dados primários que este estudo informa. Também salienta a importância do desenvolvimento das práticas de bem-estar existentes. Além disso, dado o espaço limitado dedicado ao bem-estar dos professores/as na comunidade de educação, nas escolas e salas de aulas, é fundamental que haja uma concentração nas técnicas e nas abordagens conhecidas que ajudam no âmbito da fidelidade da implementação para se verifique uma adesão, aceitação e mudança sustentável por parte dos professores/as.

4.7. BEM-ESTAR FINANCEIRO: REMUNERAÇÃO SEM RECOMPENSA ADEQUADA

O maior desafio é a falta de apoio financeiro para que os professores/as vivam como seres humanos.

— Professor, Síria

Nos países caracterizados por conflitos e crises, o pagamento dos salários dos professores/as é frequentemente comprometido. Pode sofrer atrasos devido à falta de acesso aos fundos públicos centrais ou quando os professores/as se veem impossibilitados de viajar em segurança até ao local onde podem receber a respectiva remuneração (Dolan et al., 2012). Um estudo sobre o estado da educação na Síria, onde se regista uma das maiores crises humanitárias do mundo, verificou que 87% dos professores/as são pagos de forma irregular (Mendenhall et al., 2018). À data desta investigação, aproximadamente 33% dos professores/as a exercer funções no noroeste da Síria estava a trabalhar sem remuneração (EIC). Apesar da Recomendação da UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores/as,

que identifica a segurança social como um elemento do pacote de compensação que deve ser um direito básico para todos os professores/as, os pacotes de recompensas amplos (isto é, que incluem subsídios de risco e de acidente de trabalho, férias anuais com remuneração, baixa médica e licença de maternidade) raramente estão disponíveis. Meio século depois, os professores/as a trabalhar nos contextos de emergência raramente são pagos com regularidade, e muito menos recebem benefícios melhores.

A investigação demonstra claramente que o bem-estar dos professores/as em todos os contextos é indissociável da remuneração (Falk et al., 2020). Nos contextos em que se vivencia uma crise económica particularmente grave, sente-se a falta total ou limitada de compensação do professor/a de forma mais acentuada. Ser compensado de forma insuficiente dificulta a capacidade dos professores/as de satisfazer as suas próprias necessidades básicas e de sustentarem as respetivas famílias, o que lhes causa uma ansiedade e um stress substanciais (Darling

Esclarecimento das definições: Remuneração do professor/a versus compensação

A remuneração dos professores/as, muitas vezes referida como subsídio ou salário, limita-se à remuneração monetária de base. A remuneração reflete um conjunto mais amplo de benefícios monetários e não monetários, incluindo remuneração de base, mas também subsídios, alojamento, cuidados médicos, oportunidades de desenvolvimento profissional, licença parental, licença por doença, prestações de pensão, benefícios para a reforma, etc.

-Hammond, 2017). Os desafios relativos aos salários também estão ligados à síndrome de burnout, à pouca satisfação no trabalho e à falta de motivação – fatores que enfraquecem o bem-estar do professor/a e que contribuem para taxas de desgaste mais elevadas (Greenberg et al., 2016, citado em Falk et al., 2020). Os dados do questionário destinado aos professores/as confirmam o seguinte: os professores/as relataram que a remuneração inadequada foi o desafio não COVID-19 mais comum (54%) no âmbito do seu bem-estar (ver Quadro 7).

Quadro 7. Foco nas respostas do questionário para professores/as

Quando questionados sobre os desafios da “mente e corpo” com que se veem confrontados, um professor escreveu, “Fome. Na Venezuela, nós, os professores/as, estamos famintos. O salário de um professor/a doutorado é inferior a 2 dólares por mês.”⁸ Outros descreveram os sentimentos de “abandono devido à falta de um seguro de saúde aqui na Venezuela.” Os e as participantes do questionário para professores/as destacaram a necessidade de pacotes de compensação mais amplos que incluam seguros (de saúde), assistência (p. ex., cestas de alimentos, vouchers), equipamentos de proteção e materiais para professores/as (p. ex., caixa de primeiros socorros e kits de higiene), licença de maternidade / paternidade e contas de reforma.

Embora verificássemos que a maioria dos documentos de política e de advocacy faziam uma ligação entre o bem-estar do professor/a e a remuneração, raramente são mencionados pacotes de compensação mais extensos. Um total de 24 documentos políticos apelam à padronização e harmonização do recrutamento, formação e políticas de gestão de professores/as e a respetiva utilização por parte de todos os parceiros e agências de ensino que trabalham com os professores/as nos contextos de crise.⁹ Isto inclui escalas de remuneração e de salário. As diretrizes recomendam que sejam recolhidos dados fidedignos sobre a remuneração do professor/a para que se desenvolvam controlos financeiros e sistemas de pagamento eficientes. Os documentos de advocacy e de política também exigem a remuneração dos professores/as de forma atempada e regular, e proteção dos empregos dos professores/as nos contextos de emergência para promover o bem-estar do professor/a.

Contudo, apesar das nítidas evidências de que a licença de maternidade, a baixa médica, o seguro de saúde e outras redes de segurança social melhoram a capacidade dos professores/as no sentido de se protegerem e de se sustentarem a si e às respetivas famílias, os documentos políticos que recolhemos não abordam amplamente os desafios baseada na compensação. A única exceção identificada no mapeamento é o Guidance Notes on Teacher Compensation in Fragile States, Situations of Displacement and Post-Crisis Recovery [Manual da Compensação de Professores/as em Estados Frágeis, Situações de Deslocação e Reconstrução Pós-crise] da INEE (2009). Este manual, que foi criado para ser usado por autoridades de educação e das organizações doadoras, das agências das Nações Unidas, das organizações de base comunitária e das ONGs, fornece uma plataforma para o planeamento e a implementação de uma resposta adequada à compensação dos professores/as. Apesar da sua ênfase nas diferentes formas de compensação necessárias para salvaguardar o bem-estar e os meios de subsistência do professor/a, o mapeamento e a análise de lacunas indicam claramente que esta orientação não é aceite pela comunidade para a qual o apoio foi criado.

Diversos informadores/as-chave confirmaram esta lacuna nos materiais disponíveis e na adesão, o que chamou a nossa atenção não só para a importância dos pacotes de compensação amplos, mas também para a total falta de disponibilidade para os professores/as nos contextos de crise. Um parceiro de campo de uma ONG no nordeste da Síria comentou que os pacotes de compensação devem ir “além dos subsídios” e devem incluir outros benefícios que apoiam o bem-estar do professor/a:

Acontecem coisas para as quais não há diretrizes. Para a licença de maternidade. Para os subsídios. Neste momento, na Síria, os professores/as são tratados como se não pudessem engravidar, adoecer nem reformar-se!

⁸ Um artigo recente de um jornal venezuelano concluiu que um professor universitário com doutoramento ganha 5.802.812 bolívares venezuelanos por mês, que equivale a 3,17 dólares, de acordo com a taxa de câmbio do Banco Central da Venezuela, e 2,94 dólares, com referência ao mercado paralelo (*El Nacional*, 2021).

⁹ Esta contagem é exclusiva para os documentos em espanhol, que não foram incluídos neste nível de análise.

4.8. ENVOLVIMENTO A NÍVEL DAS POLÍTICAS: NÃO HÁ VIAS PARA A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR/A NO DIÁLOGO DE POLÍTICAS

Não há ninguém que proteja os direitos dos professores/as.

— Professora, Síria

Embora a legislação que apoia os direitos dos professores/as seja fundamental para sustentar melhorias no bem-estar das e dos professores/as, o processo de mapeamento e de análise de lacunas revelou a disponibilidade limitada de materiais concebidos para envolver os professores/as em discussões políticas ou para lhes dar a possibilidade de defenderem ou fazerem *lobby* tendo em vista a mudança de políticas. Isto indica que, apesar da influência que os fatores a nível de políticas têm sobre o bem-estar dos professores/as, estes são, em grande medida, excluídos do diálogo político.

A INEE define política educativa como “os acordos estruturais e sistémicos implementados que maximizam a probabilidade de os educadores/as e de os sistemas escolares proporcionarem as experiências e os resultados desejados aos/as estudantes” (Kablaw Communications, 2011) nos contextos de emergência e de fragilidade, nos quais a capacidade do estado no sentido de providenciar serviços básicos pode estar debilitada, os atores de estabilização e ajuda humanitária internacional e local intervêm para ajudar no âmbito da criação e da manutenção dos sistemas e estruturas fundamentais (p. ex., Hilhorst et al., 2019; Hilhorst e Jansen, 2010; Ingram, 2020). As políticas resultantes afetam a gestão, a compensação, a certificação, o direito ao trabalho, o acesso ao transporte e o desenvolvimento profissional do professor/a. Os resultados da investigação internacional (p. ex., Burns e Lawrie, 2015; Cambridge Education, 2017) e aqueles que foram revelados neste estudo, afirmam e reafirmam coerentemente a importância de políticas que apoiem o bem-estar do professor/a.

A nossa análise de lacunas revelou uma falta de recursos que possibilitem que os professores/as individuais e os profissionais que trabalham com professores/as se envolvam nas questões políticas nacionais e locais. Como referido na “Análise Contextual”, “a nível nacional, assim como a nível regional e global, os atores de educação devem defender mudanças no âmbito da política e assegurar que as políticas promissoras são, efetivamente, postas em prática, para melhorar o bem-estar dos professor/as” (Falk et al., 2019, pág. 33). Nos contextos de crise, onde os sindicatos de professores/as são, muitas vezes, limitados pelas barreiras políticas, económicas ou sociais (Ghosn e Akkary, 2020), a disponibilidade de materiais que possibilitam que os professores/as se envolvam no espaço político torna-se ainda mais essencial. A falta de materiais de apoio orientados para as políticas que ofereçam aos professores/as vias para participarem no discurso e na ação a nível das políticas indica que os professores/as não estão a ser envolvidos nem capacitados para buscarem a mudança neste espaço.

Apesar da tendência geral dos materiais de excluir as oportunidades dos professores/as de se envolverem diretamente nas questões políticas, a nossa análise revelou que algumas ferramentas de avaliação e documentos políticos criam um espaço para que os professores/as pensem e se envolvam nos fatores a nível de políticas. O Educator Stress Spectrum [Espetro de Stress do Educador/a] (AIR, 2020) e a Humanitarian Emergency Settings Perceived Needs Scale [Escala de Necessidades Percebidas nos Contextos de Emergência e Assistência Humanitária] (OMS, 2011) são duas técnicas que permitem que os professores/as reflitam sobre os diversos fatores que influenciam o respetivo bem-estar, incluindo os fatores relacionados com as políticas. O projeto da FHI360 intitulado “Abordar a educação no Nordeste da Nigéria” aborda o bem-estar dos professores/as a diversos níveis. O objetivo do projeto é facilitar a certificação dos professores/as deslocados ao mesmo tempo que também lhes oferece oportunidades de desenvolvimento profissional e monitoriza a operacionalização da remuneração dos professores/as (consulte Quadro 8).¹⁰ Embora estes recursos criem um espaço no qual as ideias geradas pelos professores/as podem informar os planos de advocacy a nível macro, também impedem as oportunidades explícitas de os professores/as se envolverem no trabalho de advocacy a nível das políticas.

¹⁰ Para saber mais sobre o projeto “Abordar a Educação no Nordeste da Nigéria” da FHI360, consulte <https://www.fhi360.org/projects/addressing-education-northeast-nigeria>.

Quadro 8. Foco no Programa “Abordar a Educação no Nordeste da Nigéria” (AENN) da FHI360

O programa “Abordar a Educação no Nordeste da Nigéria” diz respeito ao bem-estar em todos os níveis do sistema socioecológico. Os excertos da orientação para *tablet* e da ferramenta de monitorização incluem perguntas que incitam os orientadores/as a fazer perguntas aos professores/as a propósito da certificação dos mesmos. A nível macro, o programa envolve o Ministério da Educação na criação de um novo sistema de qualificação do professor/a, para que os professores/as deslocados possam ser autorizados a ensinar nos contextos de educação informal. Embora este material consiga trazer as vozes dos professores/as para o diálogo político, os professores/as não são convidados a participar no espaço de *lobbying*.

A falta de recursos disponíveis para encorajar os professores/as a considerarem a sua participação na constituição de políticas ou na *advocacy* indica o que a falta de representação de professores/as faz neste contexto. Há uma vasta população de professores/as a viver nos contextos de emergência e a quem falta o direito ao trabalho por serem pessoas deslocadas ou devido aos requisitos de certificação, que estão em constante mudança (Culberston e Constant, 2015). Nestas circunstâncias, é ainda mais essencial que os professores/as estejam familiarizados com os respetivos direitos e que sejam capazes de os abordar de forma proativa.

4.9. A ESCOLA E A COMUNIDADE: SUSTENTAR O BEM-ESTAR DOS PROFESSORES/AS ATRAVÉS DE ABORDAGENS ESCOLARES INTEGRADAS

Eu insisti na abordagem a nível de toda a escola porque me queria concentrar nos professores/as e na criação de um meio que apoia totalmente o processo de aprendizagem e o crescimento dos mesmos.

— Informador-chave

A “Análise Contextual” da INEE destaca a importância de implementar uma abordagem escolar holística para apoiar o bem-estar dos professores/as em contextos de emergência. Esta abordagem assegura que “todos os professores/as têm a oportunidade de participar no programa e de beneficiar do mesmo, e que mudanças são implementadas e sustentadas a nível escolar e a nível individual do professor/a” (Falk et al., 2019, pág. 48). A nossa análise da literatura existente, juntamente com os dados obtidos através das entrevistas realizadas aos informadores/as-chave, destaca o facto de que esforços no âmbito do bem-estar dos professores/as que ocorrem isoladamente são propensos à ineficácia, e portanto falharão no que toca a proporcionar oportunidades para que os professores/as desenvolvam competências de bem-estar nas suas práticas diárias, ou para que consigam o apoio do qual necessitam para mudarem substancialmente as suas próprias atitudes e crenças. Impulsionar o apoio os/as dirigentes escolares e fornecer desenvolvimento profissional contínuo, de base escolar são, elementos vitais para manter as melhorias no bem-estar dos professores/as (McAllum e Price, 2010; Frisoli, 2014; Burns e Lawrie, 2015).

Apesar da importância de uma abordagem a nível de toda a escola para apoiar o bem-estar do professor/a, a maioria dos recursos que recolhemos estão orientados para a pessoa (28, ou 58%) e, portanto, carecem de mecanismos para melhorar o bem-estar em toda a escola (Consulte o Quadro 9 para ver exemplos). Embora estes recursos forneçam uma orientação importante no âmbito das mudanças a nível individual, a eficácia dos mesmos é provavelmente limitada pela sua falha em responder à forma como o bem-estar do professor/a é moldado pelo ambiente de trabalho e a cultura escolar de forma mais ampla.

Quadro 9. Foco nos recursos para o bem-estar dos professores/as a nível individual

Os recursos a nível individual incluem documentos, podcasts e cursos online, que, normalmente, fornecem estratégias de “autoajuda” ou dicas e conselhos para gerir o stress. Os exemplos incluem:

- O pacote da Save the Children (2020), [Enabling Teachers: Desenvolvimento Profissional de Professores/as, Módulo COVID-19 para Professores/as](#) [Capacitar os Professores/as: Desenvolvimento Profissional de Professores, Módulo COVID-19 para Professores/as] (disponível na forma de pacote de autoestudo como programa facilitado) prepara os professores/as para reconhecer o impacto que a crise da COVID-19 tem tido no seu próprio nível de stress e/ou de saúde mental e emocional. Fornece estratégias que os professores/as podem utilizar para assegurar o seu próprio bem-estar socioemocional.
- Os recursos da Coschool da Colômbia (2020): [La Mochila: Habilidades para la vida](#) [A Mochila: Competências para a vida] inclui um conjunto de recursos para reforçar as competências socioemocionais dos professores/as e, por sua vez, a prática pedagógica dos mesmos. A Coschool oferece uma série de vídeos que abordam vários tópicos, incluindo disciplina positiva, aulas visuais participativas, o desenvolvimento de uma mentalidade de crescimento, entre outros. A Coschool tem também uma [série de podcasts](#) que ajudam os professores/as a desenvolver a reflexividade e a resiliência ao partilharem histórias de professores/as reais que superaram adversidades.

Dos 130 recursos que recolhemos no mapeamento, 14 (28%) estão concebidos como abordagens a nível escolar para apoiar o bem-estar dos professores/as, incluindo um número limitado de recursos de contextos sociolinguísticos diferentes.¹¹ Muitos destes 14 recursos orientados para a escola abordam o bem-estar do professor/a como uma componente de um programa mais amplo de formação do professor/a. Tendem a situar o bem-estar dos professores/as em discussões mais amplas da aprendizagem e saúde mental dos/as estudantes (subsecção 4.1). Entretanto, o mapeamento revelou diversos exemplos positivos de abordagens a nível de toda a escola que enfatizam o bem-estar dos professores/as e que o tratam como um resultado valioso por si própria. Estes são o CORE (Orientar, Observar, Refletir, Envolver) para Professores/as do programa War Child Holanda, o Social Emotional Development for Teachers [Desenvolvimento Social e Emocional para Professores/as], da FHI360 e o Supporting the Supporters [Apoiar quem Apoia] do Conselho Norueguês de Refugiados (Lodi, 2019).¹² A ONG Innovate Educate & Inspire [Inovar, Educar, Inspirar] (IEI) do Paquistão promove uma abordagem virtual a nível de toda a escola através de um modelo de WhatsApp (consulte o Quadro 10). Estes programas em particular e os 14 recursos a nível da escola em geral indicam que os/as investigadores e os/as profissionais valorizam as abordagens a nível de toda a escola para alcançar o bem-estar dos professores/as.

Quadro 10. Foco nas intervenções a nível de toda a escola, para abordar o bem-estar dos professores/as

O CORE for Teachers [CORE (Orientar, Observar, Refletir, Envolver) para Professores/as] do programa War Child Holanda foi criado para apoiar professores/as a trabalhar em áreas afetadas por conflitos e violência armada. Este utiliza uma abordagem a nível de toda a escola e foca-se em fornecer atividades de desenvolvimento profissional para melhorar as competências social e emocional, o bem-estar psicossocial dos professores/as e a respetiva gestão de sala de aula. Começa por convidar os professores/as a refletir sobre as suas identidades e valores e a identificar e descrever o tipo de professor/a que querem ser. Depois, fornece apoio individualizado a professores/as através de *workshops* e orientação. O apoio combina a observação, o desenvolvimento profissional individual, o apoio em aula e oportunidades de praticar, contribuindo tudo isto para a melhoria da aprendizagem de professores/as a nível emocional e baseada em perguntas.

O Teacher Support WhatsApp Module [Módulo do WhatsApp de Apoio ao Professor/a] da IEI do Paquistão foi lançado em resposta à COVID-19. Fornece tutoria e outro apoio a professores/as em ambientes remotos e com poucos recursos localizados no Paquistão. Os grupos de WhatsApp são criados para todos professores/as de uma escola específica para proporcionar um canal de comunicação colaborativa para os colegas e para lhes dar apoio a nível do respetivo planeamento e pedagogia.

¹¹ Há apenas 6 recursos a nível escolar em árabe, 3 em francês, 2 em português, 15 em espanhol e 2 em outras línguas.

¹² Mesmo estes programas oferecem materiais limitados de código aberto que poderiam ser incluídos no mapeamento. Os informadores/as-chave destas organizações explicaram que isto se devia a duas razões. Para alguns, as ferramentas estavam ainda no processo de serem testadas e validadas, enquanto outros manifestaram incerteza quanto a partilhar amplamente estes materiais sem discutir antes como contextualizar os mesmos de forma adequada (ver a subsecção 4.3).

As respostas dos informadores/as-chave e professores/as (Consulte o Quadro 11) reforçaram a importância de uma abordagem a nível de toda a escola.

Quadro 11. Foco nos dados do questionário para professores/as

A maioria dos professores/as identificaram os fatores a nível escolar como tendo o maior impacto no seu bem-estar:¹³

- Quase 1 em cada 5 professores/as (17%) classificou os fatores a nível escolar (isto é, dinâmicas em sala de aula e oportunidades para desenvolvimento profissional) como sendo o nível socioecológico no qual é mais importante receber apoio no âmbito do bem-estar.¹⁴
- Mais de um quarto dos professores/as (28%) relataram a respetiva participação em redes sociais profissionais presenciais para apoiar o bem-estar deles.
- Quase um terço dos professores/as (29%) relataram que se veem confrontados com desafios relacionados com o comportamento dos/as estudantes, chamando assim a atenção para a importância do apoio na sala de aula em geral, e para as estratégias de gestão de sala de aula em particular, no que toca a dar a moldar o bem-estar dos professores/as.

Cinco recursos (10%) alargam o apoio ao bem-estar dos professores/as para além da escola, incluindo materiais e iniciativas de base comunitária que possibilitam que os professores/as e as escolas recorram à comunidade em geral para obter apoio. Por exemplo, vários informadores/as-chave descreveram a “transferência de tarefas”, um processo em que certas responsabilidades dos professores/as podem ser delegadas a outros membros da comunidade (ou da escola), reduzindo assim a probabilidade de stress ou de síndrome de *burnout* relacionada com o trabalho. Isto pode ser especialmente útil ao oferecer apoio socioemocional ou ao implementar iniciativas de proteção da criança e de proteção de base comunitária. A transferência de tarefas pode também envolver convidar os pais / mães e outros membros da comunidade a ajudar os professores/as com tarefas de não ensino na sala de aula, como a monitorização do comportamento dos/as estudantes ou a distribuição de materiais. Estas abordagens podem exigir formação em proteção da criança e em proteção, para assegurar que os não especialistas não colocam as crianças (ou os professores/as) em risco. Não obstante, um esforço coletivo nos níveis escolar e da comunidade pode apoiar mais plenamente o bem-estar de todos os membros da comunidade escolar. A investigação futura deverá buscar a identificação e/ou a criação de materiais para apoiar os/as dirigentes escolares na conceção e na implementação destas estratégias.

13 Foi pedido aos professores/as que classificassem os níveis socioecológicos do mais importante (1) para o menos importante (5). Apesar de haver pouca variação entre a classificação média a nível da escola (2,72) e a nível de políticas (2,87), estes espaços destacaram-se como prioritários quando comparados com o nível individual (3,14) ou comunitário (4,13).

14 De acordo com o quadro socioecológico da INEE (2019), consideramos fatores a nível da escola, incluindo fatores a nível de sala de aula: 18% dos professores/as identificaram os fatores a nível da sala de aula como sendo os mais importantes, enquanto 16% classificaram os fatores a nível escolar como sendo os mais importantes, portanto nós utilizamos a média destes dois níveis.

4.10. O INDIVÍDUO: ESTRATÉGIAS INFORMAIS DE ENFRENTAMENTO, O “TESOURO OCULTO” PARA O BEM-ESTAR

Tem havido muito trabalho do tipo informal – como grupos de WhatsApp, comunidades do Facebook, todo este tipo de coisas. E eu penso que há nisto como uma arca do tesouro de potencial, e que não é formalizado – e a questão é: será necessário formalizar isto? O que dizer se isto acontece de forma orgânica? São necessários recursos estruturados para isto? Os professores/as já sabem como fazer algo disto por si próprios?

— Investigador

Os professores/as utilizam uma série de estratégias relacionadas e não relacionadas com o trabalho para apoiar o seu próprio bem-estar no respetivo tempo livre. O quadro de bem-estar dos professores/as da INEE inclui mecanismos de sobrevivência que os professores/as utilizam a nível individual (Falk et al., 2019). A nossa análise das respostas ao item 8, no questionário para professores/as (“Que estratégias – caso existam – tem usado para cuidar de si e do seu bem-estar? Assinale todas as que apliquem-se.”) revela a série de atividades que os professores/as acham que contribuem para o respetivo bem-estar. As estratégias informais relatadas mais prevalentes incluem a participação em redes sociais virtuais (p. ex., grupos do Facebook ou fóruns online para professores/as, 42%) e passar o tempo com a família (40%), seguido de gerir o respetivo tempo (30%) participar em atividades espirituais ou religiosas (30%), praticar exercícios ou atividades ao ar livre (30%), ou passar o tempo a praticar um hobby (28%). Os itens 10-11 do inquérito solicitaram aos professores/as que recomendassem ferramentas online, aplicações de autoajuda, livros ou exercícios que utilizam para apoiar o respetivo bem-estar (consulte o Quadro 9). Embora seja fornecida uma lista abrangente destes recursos no Apêndice E, estes recursos apontam para uma lacuna no mapeamento. As estratégias informais como as descritas acima não foram capturadas nos materiais que recolhemos. Isto tem implicações para a futura investigação e para como os materiais (ou recursos) são definidos e recolhidos.

Quadro 12. Exemplos de estratégias informais recomendadas pelos professores/as

- Seguir o blogue [Trends in Matters Education](#) [Tendências em Assuntos de Educação].
- Ver vídeos de meditação do YouTube.
- Um perfil do Instagram que oferece frases e vídeos de inspiração feitos por [Maya Taher](#) (Líbano). O conteúdo fornecido foca-se na orientação do desempenho e na formação comportamental humana que promove a autocompreensão e atualização.
- Jogar jogos ou praticar desportos, como ioga, xadrez, seja presencialmente ou online, o videojogo Jobberman, a aplicação de jogo World Legend Puzzle.
- Ler livros, incluindo a Bíblia, O Homem Invisível de Ralph Ellison, The 5 Side Effects of Kindness [Os 5 Efeitos Secundários da Bondade] de David Hamilton, A Arte de Viver de Epicleto (com várias versões), Anna Karénina de Lev Tolstói, ou romances escritos por Jonathan Hogeback.

Nota: As recomendações são provenientes de respostas abertas de professores/as ao item 11 do inquérito (ferramentas online, aplicações de autoajuda) e item 12 (jogos, livros ou exercícios).

Muitos professores/as também disseram que praticar a respectiva religião apoiava o bem-estar dos mesmos. A religião é uma componente particularmente importante do bem-estar que não foi capturada ao longo do mapeamento. Em contextos de emergência, as organizações e os centros religiosos podem proporcionar espaços seguros aos professores/as e membros da comunidade (UNICEF, 2018). O papel que os líderes religiosos desempenham no apoio ao bem-estar dos professores/as pode ser crucial, portanto é importante envolver os mesmos nas atividades de capacitação (FCA, 2018). Nos materiais que recolhemos, a religião foi mencionada em cinco documentos de política / advocacy em relação às diferenças demográficas e à necessidade de equidade (subsecção 4.5) ou ao impulsionar o apoio de líderes religiosos. No entanto, só um documento sugeriu que “o apoio psicossocial deveria incorporar práticas de regeneração comunitária, cultural e religiosa apropriadas” (GCPEA, 2017, pág. 6). A investigação futura deve procurar criar materiais e facilitar condições para práticas regenerativas a nível comunitário, cultural, espiritual e religioso para apoiar o bem-estar dos professores/as.

Os professores/as também se relacionam e colaboram informalmente fora da escola, e procuram oportunidades de desenvolvimento profissional. Muitos professores/as em contextos de emergência podem ser pouco qualificados e / ou carecem do apoio pedagógico de que necessitam para abordar os inúmeros desafios com que se

deparam a nível de sala de aula (subsecção 4.9). Aproximadamente um em três professores/as (30%) relataram a participação em oportunidades de desenvolvimento profissional como uma forma de apoiar o respetivo bem-estar. Outros escreveram sobre a sua incapacidade de aceder a estas oportunidades e descreveram uma necessidade geral de “desenvolvimento profissional” ou de “formação”, assim como a importância de tipos específicos de apoio pedagógico (p. ex., apoio psicossocial na sala de aula, aprendizagem socioemocional, gestão da sala de aula e pedagogia “inovadora”).¹⁵ Em contextos em que o desenvolvimento profissional está indisponível, as atividades de autoestudo permitem que professores/as desenvolvam a respetiva autoeficácia, um dos quatro constructos do bem-estar do professor/a (Falk et al., 2019). A COVID-19 criou uma necessidade de transitar rapidamente para o ensino *online*, que catalisou a utilização de plataformas *online* por parte dos professores/as para criar comunidades remotas informais de aprendizagem em que podem partilhar desafios e em que se podem apoiar uns aos outros. Tanto os informadores/as-chave como os professores/as reconheceram esta necessidade (consulte o Quadro 13).

Quadro 13. Estratégias de desenvolvimento profissional recomendadas pelos professores/as

- Participar em cursos *online* gratuitos do Coursera, do EdX (p. ex., “The Science of Wellbeing” [“A Ciência do Bem-Estar”], oferecido pela Universidade de Yale), do Edraak (em árabe), do EduCaixa (em inglês, espanhol ou catalão), ou do Udemy, que também se encontra disponível como uma aplicação
- Ler artigos disponíveis no LinkedIn ou através da rede da INEE (em árabe)
- Participar num grupo de Facebook chamado “Atividades de Escola Primária” (em árabe, da Tunísia)
- Ferramentas profissionais ou pedagógicas *online*, como o Google, o Facebook, o Canva, o Kahoot, o Pinterest, o TeachApp, e “jogos para a sala de aula de inglês como língua estrangeira”
- Ferramentas de comunicação, incluindo o WhatsApp, o Zoom, o Google Meets, o Google Classroom

Nota: As recomendações são oriundas de respostas abertas de professores/as ao item 11 (ferramentas online, aplicações de autoajuda) e ao item 12 (jogos, livros, ou exercícios) do inquérito.

É importante que as e os criadores divulguem mais amplamente tanto os recursos digitais como os não digitais para que mais professores em contextos de emergência possam utilizar os mesmos para apoiar o respetivo bem-estar. A investigação futura deve explorar como as políticas e os programas podem assegurar que todos os professores/as são capazes de se envolver nestes passatempos e oportunidades de desenvolvimento profissional, particularmente os professores/as cuja ligação à Internet é limitada ou inexistente, ou que estejam a viver em situações de insegurança ou em risco de sofrer danos físicos.

¹⁵ Consulte o item 9 do inquérito.



El Salvador, © FHI360

5. RECOMENDAÇÕES



Concentrar-se no bem-estar dos professores/as como um resultado em si próprio.

O bem-estar dos professores/as é normalmente visto como uma etapa instrumental no âmbito do apoio ao bem-estar dos/as estudantes. Embora ambos os resultados sejam importantes, o bem-estar dos professores/as deve ser valorizado como um fim em si mesmo. A comunidade de desenvolvimento internacional desempenha um papel importante na expansão do foco atual exclusivo nos resultados de bem-estar e de aprendizagem dos/as estudantes. Ao formar a agenda da educação internacional, a linguagem sobre os professores/as deve passar de estes serem encarados como um dado de entrada para uma visão mais multidimensional e matizada, que demonstre que as crenças, as atitudes e as necessidades dos professores/as são valorizadas.



Considerar como os materiais podem ser desenvolvidos para responder às necessidades dos professores/as a vivenciar diferentes tipos de situações de emergência.

Os professores/as a lidar com a COVID-19 podem ter necessidades substancialmente diferentes daqueles que se veem confrontados com um desastre natural ou um conflito violento. Como a necessidade mais ampla de contextualizar com base no âmbito sociocultural ou linguístico, os materiais deveriam ser criados ou adaptados de modo a refletir e responder a estes diferentes contextos tanto quanto possível, incluindo a otimização da sua relevância e a maximização do respetivo impacto.



Recolher evidências sobre o impacto dos esforços e dos programas dedicados ao bem-estar dos professores/as.

A investigação sugere que os programas de formação que promovem o bem-estar e a saúde mental dos professores/as muitas vezes carecem de evidências a respeito da sua eficácia (p. ex., Corbett et al., 2021). O mapeamento revelou que diversos modelos a nível de toda a escola que apoiam o bem-estar dos professores/as não têm disponibilizado os materiais publicamente porque estes não foram validados. A respeito disto, um especialista em SMAPS descreveu uma troca crítica: Por um lado, existe a necessidade de avaliar rigorosamente os esforços no âmbito do bem-estar dos professores/as com ensaios de controlo aleatorizados de larga escala para provar – particularmente as entidades doadoras – que vale a pena investir nos mesmos. Por outro, há uma intensa necessidade de contextualizar estes programas, e de adaptar e modificar os respetivos materiais.



Investir em guiões de adaptação para apoiar a contextualização dos materiais. Dada a diversidade de materiais já em circulação, especialmente aqueles criados em ambientes “estáveis”, é crucial investir-se na criação de guiões que possibilitem que as partes interessadas operem em outros contextos para adaptar os materiais às dinâmicas sociolinguísticas e culturais evidentes nas comunidades-alvo.



Traduzir os materiais disponíveis para assegurar a inclusão linguística. Tem sido recolhida uma série de materiais, embora ainda se verifique falta de inclusão linguística, particularmente em árabe, uma língua falada por uma vasta percentagem dos professores/as a trabalhar em contextos frágeis e de emergência. Os recursos de qualidade e orientados para a ação que fornecem estratégias concretas para apoiar o bem-estar dos professores/as deveriam ser traduzidos, visto que esta é uma solução rápida e simples para aumentar o acesso destes professores/as.



Assegurar que os esforços para apoiar o bem-estar dos professores/as são inclusivos e responsivos às questões de gênero. É importante assegurar que os materiais de bem-estar abordam as características individuais únicas dos professores/as de forma individual, com base no gênero, nas deficiências, no estatuto de deslocação, etc. Isto implica assegurar, no processo de cocriação, que os professores/as contribuem de forma equitativa (INEE, 2019) e que é oferecido um espaço para partilhar e participar a todos os professores/as.



Envolver os professores/as na criação de materiais de bem-estar dos professores/as. Há necessidade de abordagens ascendentes para criar materiais que envolvam plenamente os professores/as ao longo do processo (Burns e Lawrie, 2015; Falk et al., 2019). Dar aos professores/as uma voz e agência no desenvolvimento de materiais de eu próprio bem-estar pode assumir muitas formas, desde um foco passivo na avaliação de necessidades até à criação de oportunidades de investigação de ação através da testagem piloto e da revisão interativas.



Recolher e rastrear os dados desagregados relativos à remuneração dos professores/as. Existe uma clara necessidade de melhorar a compensação dos professores/as com o fim de assegurar que todos os professores/as são pagos de forma atempada e consistente, e que os respetivos salários cobrem o seu conjunto de gastos mínimos.¹⁶ Os sistemas de gestão de informação dos professores/as podem possibilitar que os governos e as autoridades educativas rastreiem mais eficazmente a remuneração dos professores/as, sobretudo em contextos de emergência, nos quais os professores/as se encontram frequentemente deslocados ou em trânsito. Além disso, as partes interessadas que contribuem para a compensação dos professores/as em contextos de emergência deveriam coordenar-se tanto quanto possível e aplicar as diretrizes quanto às taxas por área, para assegurar consistência e reduzir impactos negativos no bem-estar.



Proporcionar vias claras para que os professores/as exerçam pressão ou advoguem a alteração legislativa. Os professores/as enfrentam diversos desafios ao nível de políticas, incluindo má compensação, cargas de trabalho pesadas, e oportunidades inadequadas de requalificação ou de desenvolvimento profissional. O mapeamento não identificou quaisquer materiais que delineiem ações concretas que os professores/as podem tomar para se tornarem agentes produtivos de mudança a nível político.



Apoiar mudanças no âmbito da remuneração aos professores/as. Criar materiais que pressionem as autoridades da educação, as entidades doadoras e as organizações locais e internacionais a serem mais responsivas às necessidades de compensação dos professores/as. Isto pode incluir a expansão dos pacotes de remuneração dos professores/as para lá da remuneração básica, assim como criar diretrizes para como as partes interessadas podem comunicar com os professores/as a propósito da remuneração. Como recomendou um informador-chave, “Se se comunicar aos professores/as quando os [respetivos] salários serão pagos, mesmo que seja com atraso, isto aumenta o bem-estar. Eu sei que serei pago; [só] não sei quando. Ao comunicar os atrasos, alguns dos desafios decorrentes do pagamento atrasado relacionados com o bem-estar podem ser evitados.”



Empregar abordagens a nível de toda a escola e de toda a comunidade. Os esforços para apoiar o bem-estar dos professores/as não devem impor-lhes encargos adicionais. A utilização de uma abordagem a nível de toda a escola facilita a aceitação e participação dos professores/as e envolve a liderança da escola no que toca a salvaguardar o impacto e a sustentabilidade das iniciativas para o bem-estar dos professores/as. Empregar uma abordagem a nível de toda a escola implica uma transformação sistémica no âmbito da cultura, da estrutura e das políticas da escola relacionadas com o bem-estar dos professores/as, como conceptualizado pelo quadro da INEE. Deveria considerar-se a possibilidade de criar novos materiais para apoiar os dirigentes escolares na facilitação de esforços a nível comunitário, e recrutar orientadores, pais / mães ou membros da comunidade para apoiar os professores/as na sala de aula e diminuir o fardo dos professores/as (p. ex. transferência de tarefas).



Priorizar a garantia de qualidade, para assegurar que o material divulgado como resultado do mapeamento é de elevada qualidade. Este relatório considerou múltiplas dimensões de qualidade na sua revisão de materiais de bem-estar do professor/a. Dada a diversidade de materiais que foi identificada no mapeamento, podem vir a ser desenvolvidos uma rubrica ou matriz de pontuação para auxiliar na garantia de qualidade e para determinar que materiais deveriam ser priorizados para distribuição e utilização. A rubrica pode considerar a contextualização ou a adaptabilidade, a equidade e a facilidade de implementação ou de utilização, entre outros fatores.



Expandir a conceitualização de “materiais” para incluir estratégias pedagógicas e informais de bem-estar de professores/as. Um dos quatro constructos que está subjacente ao bem-estar dos professores/as, de acordo com o Quadro da INEE do Bem-estar do Professor/a (Falk et al., 2019), é a autoeficácia. Visto que a autoeficácia do professor/a se define pelo sentimento de competência do mesmo ao abordar desafios de sala de aula (gestão de comportamento ou inovação pedagógica), o mapeamento futuro de materiais beneficiaria da inclusão de materiais mais explicitamente ligados à gestão e à instrução em sala de aula. Isto poderia incluir um banco formal de recursos online, assim como recursos educativos abertos e manuais de formação de professores/as para profissionais que facilitam oportunidades de desenvolvimento profissional, seja virtual ou presencialmente.

16 Um MEB (Conjunto Mínimo de Despesas, na sigla em inglês) define-se pelo que um agregado familiar necessita para satisfazer as respetivas necessidades essenciais, regular ou sazonalmente, e o custo envolvido (PAM, 2020).

BIBLIOGRAFIA

- Barrett, A. M., & Sørensen, T. B. (2015). System level indicators for an education Sustainable Development Goal. University of Bristol. https://www.researchgate.net/profile/Tore_Bernt_Sorensen/publication/283469468_System_level_indicators_for_an_education_Sustainable_Development_Goal_Exploring_possibilities_for_the_teachers_target/links/56397de308aed5314d222238.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Brookings Institution (2008). *Protecting internally displaced persons: A manual for law and policymakers*. University of Bern. <https://www.refworld.org/pdfid/4900944a2.pdf>
- Burns, M., Lawrie, J. (2016) *Where It's Needed Most: Quality Professional Development for All Teachers - Summary Document*. 10.13140/RG.2.1.2044.3761
- Cambridge Education. (2017). *Education in emergencies guidance note*. DAI and DFID. https://www.dai.com/uploads/EiE_Guidance_Note-8fc7f4.pdf
- Corbett, L., Phongsavan, P., Peralta, L. R., & Bauman, A. (2021). *Understanding the characteristics of professional development programs for teachers' health and wellbeing: Implications for research and practice*. Australian Journal of Education. doi.org/10.1177/00049441211003429
- Corrigan, P. W., Druss, B. G., & Perlick, D. A. (2014). *The impact of mental illness stigma on seeking and participating in mental health care*. Psychological Science in the Public Interest, 15(2), 37-70. doi:10.1177/1529100614531398.
- Culbertson, S., & Constant, L. (2015). *Education of Syrian refugee children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon and Jordan*. RAND Corporation. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR800/RR859/RAND_RR859.pdf
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Dolan, J., Goldan, A., Ndaruhutse, S., & Winthrop, R. (2012). *Building effective teacher salary systems in fragile and conflict-affected states*. Center for Universal Education at Brookings. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/09_CfBT_BrookingsReport.pdf
- Falk, D., Varni, E., Finder, J., & Frisoli, P. (2019). *Landscape review: Teacher well-being in low resource, crisis, and conflict-affected settings*. Education Equity Research Initiative. https://inee.org/system/files/resources/TWB%20Landscape%20Review_August%202019_0.pdf
- Frisoli, P. (2014). *Teachers' Experiences of Professional Development In (Post)Crisis Katanga Province, Southeastern Democratic Republic of Congo: A Case Study of Teacher Learning Circles*. Doctoral Dissertations. 82. <https://doi.org/10.7275/k457-dr90>
- FCA. (2018). *Improving well-being through education: Integrating community based psychosocial support into education in emergencies*. Finn Church Aid. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/ImprovingWellbeingThroughEducation_web.pdf
- GCPEA (2017). *Technical guide: What teachers and school administrators can do to protect education from attack*. https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/documents/documents_technical_guide_2017.pdf
- Ghosn, E., & Akkary, R. K. (2020). *The struggle of Lebanese teacher unions in a neoliberal period*. Research in Educational Administration & Leadership, 5(1), 275-322. doi:10.30828/real/2020.1.8
- Hilhorst, D., Desportes, I., & de Milliano, C. W. (2019). *Humanitarian governance and resilience building: Ethiopia in comparative perspective*. Disasters, 43, S109-S131. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/disa.12332>

- Hilhorst, D., & Jansen, B. (2010). *Humanitarian space as arena: A perspective on the everyday politics of aid*. *Development and Change*, 41(6), 1117-1139. doi:10.1111/j.1467-7660.2010.01673
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (2009). *INEE guidance notes on teacher compensation in fragile states, situations of displacement and post-crisis recovery*. INEE. https://inee.org/system/files/resources/INEE_Guidance_Notes_Teacher_Compensation_EN.pdf
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (2019). *Gender equity in and through education guidance note*. INEE. https://inee.org/system/files/resources/INEE_GN_Gender_2019.pdf
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (2020). *Non-formal education for adolescents and youth in crisis and conflict contexts: A proposed taxonomy and background paper*. INEE. <https://inee.org/resources/non-formal-educationadolescents-and-youth-crisis-and-conflict-proposed-taxonomy-and>
- Ingram, G. (2020). *Civil society: An essential component of development*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/blog/up-front/2020/04/06/civil-society-an-essential-ingredient-of-development/>
- Kirk, J. (2010). *Gender, forced migration and education: Identities and experiences of refugee women teachers*. *Gender and Education*, 22(2), 161-176. doi.org/10.1080/09540251003606925
- Kirk, J., & Winthrop, R. (2013). *Teaching in contexts of emergency and state fragility*. In J. Kirk, M. Dembélé, & S. Baxter (Eds.), *More and better teachers for quality education for all: Identity and motivation, systems and support* (pp. 121-139). Collaborative Works. https://moreandbetterteachers.files.wordpress.com/2013/09/more-and-better-teaching_september-2013.pdf
- Mccallum, F., & Price, D. (2010). *Well teachers, well students*. *The Journal of Student Wellbeing*, 4. 10.21913/JSW.v4i1.599.
- Mendenhall, M., Gomez, S., & Varni, E. (2018). *Teaching amidst conflict and displacement: Persistent challenges and promising practices for refugee, internally displaced and national teachers*. UNESCO & GEM Report. <https://inee.org/system/files/resources/266060eng.pdf>
- Neca, P., Borges, M.L., & Campos Pinto, P. (2020) *Teachers with disabilities: a literature review*, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2020.1776779
- Ozamid-Etxebarria, N., Santxo, N. B., Mondragon, N. I., & Santamaría, M. D. (2021). *The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching*. *Frontiers in Psychology*, 11 doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). *A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning*. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. doi.org/10.1177/2347631120983481
- Shannon, P. J., Wieling, E., Simmelink-McCleary, J., & Becher, E. (2015). *Beyond stigma: Barriers to discussing mental health in refugee populations*. *Journal of Loss and Trauma*, 20(3), 281-296. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1529100614531398>
- UNESCO & ILO (1966). *Recommendation concerning the status of teachers*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_162034.pdf
- UNICEF. (2018). *Community-based mental health and psychosocial support In humanitarian settings: Three-tiered support for children and families*. <https://www.unicef.org/media/52171/file/Mental%20health%20and%20percent20psychosocial%20support%20guidelines%202019%20.pdf>
- Vegas, E. (2020). *School closures, government responses, and learning inequality around the world during COVID-19*. Brookings Institution <https://www.brookings.edu/research/school-closures-government-responses-and-learning-inequality-around-the-world-during-covid-19/>
- Winthrop, R., & Kirk, J. (2008). *Learning for a bright future: Schooling, armed conflict, and children's well-being*. *Comparative Education Review*, 52(4), 639-661. <https://doi.org/10.1086/591301>

APÊNDICE A. TERMOS-CHAVE DA PESQUISA PARA O MAPEAMENTO

TERMOS-CHAVE DA PESQUISA PARA O MAPEAMENTO DE MATERIAL (SÓ EM INGLÊS)

Categoria	Professor/a	Bem-estar	Contextos de emergência
Termos-chave de pesquisa	Professor/a Docente Educador/a Ensino	Bem-estar Saúde mental Competência socioemocional Autoeficácia Autoestima Resiliência Apoio psicossocial Saúde psicossocial	Situação de emergência COVID-19 Conflito Conflito armado Violência Violência prolongada Deslocação Deslocação prolongada Desastres naturais Tsunami Terramoto Deslizamentos de terra Desastre ambiental Crise Fragilidade

APÊNDICE B. QUESTIONÁRIO ONLINE PARA PROFESSORES/AS

Consentimento: A participação neste questionário é completamente voluntária. Todas as respostas enviadas serão mantidas anónimas, seguras e confidenciais para assegurar a privacidade dos inquiridos/as. Se a qualquer momento ou por algum motivo, desejar dar a sua participação por concluída, pode fazê-lo ao sair do site sem submeter as suas respostas. No fim do questionário, vamos perguntar-lhe se gostaria de participar numa entrevista, para discutir os mesmos tópicos do questionário. Só se decidir participar na entrevista é que lhe será pedido que partilhe as suas informações de contacto. Esta informação será também mantida confidencial. Se tiver quaisquer questões em relação ao questionário e à sua participação no estudo, por favor contacte Sophia D'Angelo através do e-mail sophia.dangelo@inee.org.

Eu li as informações acima e concordo em participar no questionário *Resposta obrigatória.

PARTE A. INFORMAÇÃO DEMOGRÁFICA

O propósito desta parte do questionário é saber mais sobre si. Todas as suas respostas serão mantidas confidenciais / anónimas.

1. Género

- Feminino
- Masculino
- Não binário
- Outro
- Prefiro não dizer

2. País

- Menu suspenso com lista completa de países

3. Quantos anos de experiência de ensino tem?

- 0-5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16 anos ou mais

4. Que tipo de educação ensina? (assinale todas as respostas que se aplicam)

- Nível pré-escolar (creches, ensino pré-escolar)
- Primário formal
- Secundário formal
- Educação não formal (incluindo acelerada)
- Educação terciária
- Vocacional e formação

PARTE B. DESAFIOS

Leia a lista de desafios abaixo e assinale os que se aplicam a si, no seu trabalho como professor/a.

5. Com que desafios de “corpo e mente” se vê confrontado enquanto professor/a? Assinale todas as respostas que se aplicam.

- Medo de contrair COVID-19
- Ameaças de violência física ou sexual sofridas em casa, na escola ou na comunidade
- Falta de acesso a água, saneamento e materiais e instalações de higiene
- Ameaça de bombardeios, minas terrestres ou outras armas de conflito em casa ou dentro da comunidade mais ampla
- Falta de comida / não ter o suficiente para comer
- Desafios de saúde física (p. ex., dores de cabeça, dores no corpo, náuseas)
- Deficiência física de qualquer tipo, que afete a sua funcionalidade ou mobilidade diariamente
- Stress devido à carga de trabalho e às restrições de tempo
- Síndrome de burnout e fadiga gerais, cansaço crónico, incapacidade de dormir
- Sentir-me ameaçado/a, abusado/a ou intimidado/a verbalmente
- Ansiedade, tristeza ou mágoa resultantes dos desafios no ambiente circundante
- Baixa autoestima, sentir-me incompetente ou preocupado/a com o meu desempenho
- Outro: _____

6. Com que desafios relacionados com o trabalho se vê confrontado, enquanto professor/a? Assinale todas as respostas que se aplicam.

- Desafios a nível do ensino como resultado de mudanças feitas devido à COVID-19 (p. ex. falta de Internet ou dispositivos, desafios com o ensino remoto, desafios com o distanciamento social entre estudantes, turnos adicionais, etc.)
- Falta de materiais ou recursos de ensino e aprendizagem (p. ex. livros, materiais didáticos manipuláveis, tecnologia, etc.)
- Salas de aula ou espaços de aprendizagem sobrelotados
- Desafios devido ao comportamento estudantil
- Aumento da carga de trabalho devido a doença de colegas ou compromissos domésticos
- Baixa remuneração ou dificuldades económicas
- Falta de certificação de ensino ou incapacidade de trabalhar devido à falta de documentação
- Falta de oportunidades de formação ou oportunidades de atualização
- Falta de apoio ou maus-tratos por parte da liderança escolar
- Falta de acesso a apoio entre pares por parte de outros professores/as
- Problemas pessoais que me afetaram no trabalho (equilibrar responsabilidades em casa, como cuidar das crianças ou tarefas domésticas, casamento, etc.)
- Outro: _____

PARTE C. FERRAMENTAS E ESTRATÉGIAS PARA APOIAR O BEM-ESTAR

7. Onde sente que necessita de mais apoio? Classifique os seguintes níveis do mais importante (1) para o menos importante (5).

- Nível individual (p. ex., relações melhores, apoio emocional ou psicossocial, acesso a terapia)
- Sala de aula (p. ex., melhores competências de gestão da sala de aula, competências pedagógicas, conhecimento da área de conhecimento, recursos de ensino e aprendizagem)
- Escola (melhor liderança, oportunidades de desenvolvimento profissional, melhor acesso à Internet, acesso a água potável, casas de banho e instalações, transporte para e da escola, reconhecimento e recompensas)
- Comunidade (maior envolvimento ou apoio dos pais / mães, sentir-me mais valorizado pela comunidade, apoio por parte da comunidade e envolvimento em atividades a nível da escola)
- Governança (remuneração, recrutamento e atribuições melhores, oportunidades para certificação ou atualização de competências; reconstrução / reabilitação da escola, advocacy do bem-estar dos professores/as)
- Outro: _____

8. Que estratégias – se aplicável – utilizou para cuidar de si ou do seu próprio bem-estar? Assinale todas as respostas que se aplicam.

- Não participei em nenhuma das estratégias de sobrevivência indicadas abaixo
- Gerir o meu próprio tempo (limitar a quantidade de tempo que trabalho, tirar uns dias de folga, desenvolver uma rotina)
- Participar em redes de suporte social profissionais em pessoa (apoio dos colegas, do dirigente escolar)
- Participar em redes de suporte social virtuais (grupos de Facebook ou fóruns online para professores/as)
- Passar tempo com amigos/as e família (redes de suporte social que não estão relacionadas com o trabalho)
- Exercício físico ou praticar outras atividades ao ar livre
- Arranjar ter para um hobby, como cozinhar, tocar música, ler, ver filmes, etc.
- Procurar ajuda profissional junto de um psicólogo/a ou outro especialista
- Participar em atividades espirituais ou religiosas (p. ex., rezar, ir à igreja, mesquita, ou outro centro religioso, etc.)
- Meditar ou praticar estratégias de mindfulness
- Usar ferramentas de autoajuda, como blogues, artigos, vídeos de autoajuda
- Envolver-me em oportunidades de desenvolvimento profissional
- Outro: _____

9. Se pudesse receber mais apoio ao seu bem-estar, de que forma gostaria de o receber?

PARTE D. QUESTÕES ABERTAS

10. Se utilizou uma ferramenta online, por favor partilhe a hiperligação aqui: _____
11. Se participou numa formação, curso ou seminário, por favor escreva o respetivo nome e instituto aqui: _____
12. Caso tenha utilizado uma aplicação, um jogo, um livro ou um exercício de autoajuda, escreva aqui o respetivo nome: _____
13. Que conselho daria aos professores/as para cuidarem de si próprios e do seu próprio bem-estar?

APÊNDICE C. ESQUEMA DE CODIFICAÇÃO PARA RECOLHA DE RECURSOS E MAPEAMENTO

Nome do criador	Organização, agência ou indivíduo. Se não for claro, insira a hiperligação	
Ano de criação	Se não for claro, escreva NA	
Nome da ferramenta	Copie / cole o título	
Breve descrição	Inclua uma breve descrição da ferramenta e dos respectivos conteúdos	
Hiperligação	Inclua uma hiperligação para o website ou escreva "Ficheiro" se for proveniente de um contacto externo	
País do criador/a	País de origem do criador/a	
Região do Criador	Múltiplos	Caso não esteja especificado
	África Oriental	
	África Ocidental	
	Médio Oriente e Norte de África	
	Europa e Ásia Central	
	Ásia Oriental e Pacífico	
	Sul da Ásia	
	América Latina e Caraíbas	
	América do Norte	
Tipo	Recurso	Um recurso (uma hiperligação ou um ficheiro) que oferece atividades ou estratégias explícitas/formais para apoiar o bem-estar dos professores/as (físico, emocional, social e cognitivo). Na sua maioria, o respectivo conteúdo (texto, áudio, vídeo) deve ser orientado para a ação. Pode incluir recursos de apoio a formações facilitadas por dirigentes escolares, formadores/as de professores/as ou outras partes interessadas que trabalhem com professores/as ou conteúdos destinados a permitir que os professores/as se envolvam na aprendizagem autodirigida.
	Ferramenta	As ferramentas podem ser usadas para avaliar o bem-estar do professor/a. Isto pode incluir ferramentas já testadas quanto à fiabilidade e validade, mas também inclui ferramentas que ainda não foram utilizadas ou testadas. Os exemplos podem ser rubricas, autoavaliação, testes administrados, etc. Isto inclui manuais de administração ou de formação para ferramentas de medição. Inclui ferramentas que se destinam especificamente a professores/as, ou cuja utilização com os professores/as foi bem-sucedida.
	Ambos	Recursos de ensino e aprendizagem com uma ferramenta de medição incluída.
	Advocacy / Política	Documentos que descrevem estratégias ou abordagens de advocacy para desenvolver a capacidade institucional, com o intuito de melhorar o bem-estar dos professores/as a nível nacional, regional ou global.
Conceção	O autoestudo do professor/a	Para uma utilização independente por parte de um professor/a ou educador/a de qualquer tipo.

	Facilitado externamente	Para formadores de professores/as, dirigentes escolares ou qualquer pessoa que trabalhe com os principais professores/as.
	Ambos	Inclui atividades tanto para o professor/a com para o dinamizador (dirigente escolar, etc.).
Estrutura	Único	Um recurso individual ou ferramenta.
	Conjunto	Um conjunto de múltiplos recursos ou ferramentas.
Nível de bem-estar	Individual	Aborda o género do professor/a, estatuto de refugiado/a, (in) capacidade, etnia / idioma, qualificações e experiência, etc.
	Escola	Aborda as relações aluno/a-professor/a, relações entre pares, liderança escolar, recursos escolares, etc.
	Comunidade	Aborda o acesso a necessidades básicas (em casa ou na comunidade), respeito e reconhecimento entre professores/as e membros da comunidade, bem como responsabilidades e deveres fora da escola
	Nacional / Regional / Global	Aborda o ambiente político (p. ex., gestão de professores/as, direito ao trabalho, compensação, desenvolvimento profissional de professores/as e certificação)
Contexto de Emergência	Geral	Contextos gerais de "emergência", sem especificação de tipo
	Conflito	p. ex., violência prolongada, conflito político, conflito armado, etc.
	COVID-19	Menção específica de COVID-19 quer para apoiar o ensino / aprendizagem à distância dos professores/as quer para regressar à escola (indicar utilizando a categoria de fase abaixo)
	Riscos para a saúde	p. ex. Ébola, malária, dengue, fome e desnutrição, outras doenças
	Emergência ambiental	p. ex., terremotos, tufões, deslizamentos de terra, furacões, etc.
	Deslocação	Recursos que são feitos para professores/as refugiados/as ou que ensinam em campos de refugiados
	Outro	Não "geral", mas específico para outro tipo de situação de emergência
Fase	Ensino / aprendizagem remotos (COVID-19)	Apoia os professores/as quando as escolas estão encerradas e o ensino / aprendizagem a distância está em vigor (pode também incluir referência ao ensino / aprendizagem híbridos)
	Regresso seguro à escola (COVID-19)	Apoia o regresso dos professores/as à escola no contexto pós-COVID-19 ou no âmbito das restrições relativas à COVID-19
	Aguda / de Emergência	Fase inicial – ocorreram recentemente acontecimentos perturbadores ou aumentaram de intensidade
	Prolongada / Crónica	Crise crónica ou contínua – nalgumas situações de crise prolongada, os governos de acolhimento podem tomar medidas para incluir populações deslocadas internamente e refugiadas nas escolas nacionais. Noutros casos, os refugiados/as e as PDIs continuam a ter acesso à educação através de sistemas não formais e/ou geridos por uma OING ou uma OBC
	Rápida recuperação	Visar fomentar processos locais, sustentáveis e resilientes pós-crise, e restaurar a capacidade das instituições e das comunidades nacionais para recuperar de crises e incorporar planos de contingência para responder a crises futuras (IASC, 2008, pág. 6)

	Consolidação da Paz	Reforça instituições políticas, socioeconómicas e culturais viáveis para abordar as causas profundas do conflito, e para promover a reintegração, a estabilização e a coerência para uma paz sustentada a nível nacional, p. ex., a justiça transitória
	NA	Demasiado genérico para classificar
País dos professores/as-alvo	País onde a ferramenta / recurso será utilizado; escrever "NA" se não for aplicável	
Região dos professores/as-alvo	Não se aplica	Caso não esteja especificado
	Caraíbas	
	África Central	
	América Central	
	Ásia Central	
	África Oriental	
	Ásia Oriental	
	Europa	
	Médio Oriente	
	Norte de África	
	América do Norte	
	Austrália	
	América do Sul	
	Sul da Ásia	
	África Austral	
África Ocidental		
Língua	Árabe	Nenhuma
	Inglês	Nenhuma
	Francês	Nenhuma
	Português	Nenhuma
	Espanhol	Nenhuma
	Outro	Nenhuma
Modalidade	Documento	Recursos / ferramentas que só incluem texto (p. ex., PDFs)
	Áudio	p. ex., podcasts, programas de rádio, aplicações de áudio, etc.
	Vídeo	p. ex., YouTube, webinars, vídeos de autoajuda
	Multimodal	Uma única fonte, p. ex. um texto com vídeos ou áudios incorporados no mesmo
	Curso online	Uma formação que inclui sessões múltiplas, seja com ritmo próprio ou sincronizado com participantes externos ou dinamizadores (p. ex., MOOC)
	Outro	Inclui qualquer outra coisa, p. ex., plataformas do Facebook, etc.

APÊNDICE D. FREQUÊNCIA DOS MATERIAIS MAPEADOS

Público-alvo	Estrutura / Tipo de material	Total	Inglês	Árabe	Francês	Português	Espanhol	Outro
Para professores/as	Recursos de autoestudo	22	15	2	1	0	7	0
	Recursos de documentos de autoestudo	13	9	2	1	0	4	0
	Recursos de áudio de autoestudo	2	1	0	0	0	1	0
	Recursos de vídeos de autoestudo	5	3	0	0	0	2	0
	Recursos de multimídia de autoestudo	2	2	0	0	0	0	0
	Ferramentas de documentos de autoestudo	10	10	2	0	0	2	1
	Autoestudo, tanto recursos como ferramentas	3	2	1	0	0	1	0
	Documento de autoestudo com ferramentas de medição e recurso	2	2	1	0	0	1	0
Curso online de autoestudo com ferramentas de medição e de recurso	1	1	0	0	0	0	0	
Para atores externos	Recursos facilitados	17	16	3	2	2	2	2
	Recursos de documentos facilitados	13	12	3	2	2	2	2
	Recursos multimodais facilitados	4	4	0	0	0	0	0
	Ferramentas de documentos facilitados	5	0	0	0	0	0	0
Tanto para professores/as como para atores externos	Documentos facilitados que são recursos e ferramentas	7	7	4	3	0	2	0
	Recursos tanto para professores/as como para dinamizadores	9	4	1	0	0	6	0
	Recursos documentais tanto para professores/as como para dinamizadores	6	4	1	0	0	3	0
	Recursos multimodais para professores/as e dinamizadores	3	0	0	0	0	3	0
	Ferramentas para professores/as e dinamizadores em formato de documento	1	1	1	1	0	1	1
	Recursos e ferramentas tanto para professores/as como para dinamizadores	2	0	0	0	0	0	0
	Documento com recursos e ferramentas	2	0	0	0	0	0	0
Multimídia com recursos e ferramentas	1	0	0	0	0	0	0	

Público-alvo	Estrutura / Tipo de material	Total	Inglês	Árabe	Francês	Português	Espanhol	Outro
Para formuladores de políticas e funcionários da EeE que trabalham com professores/as	Documentos de política / de advocacy	53	43	9	12	7	22	6
	Documentos de política / de advocacy sobre situações de emergência em geral	2	2	0	0	0	0	0
	Documentos de política / de advocacy sobre múltiplos tipos de situações de emergências	13	13	5	6	3	7	3
	Documentos de política / de advocacy sobre a COVID-19 em particular	25	18	3	5	3	11	2
	Documentos de política / de advocacy sobre deslocação a (isto é, para professores/as refugiados/as ou professores/as que trabalham em assentamentos / campos de refugiados)	4	4	0	0	0	0	0
	Documentos de política / de advocacy sobre conflitos armados em particular	1	0	0	0	0	0	0
	Documentos de política / de advocacy sobre emergências de saúde*	1	0	0	0	0	0	0
	Documentos de política / de advocacy sobre emergências ambientais*	1	0	0	0	0	0	0
Tanto para professores quanto para formuladores de políticas ou funcionários da EeE que trabalham com professores/as	Documentos de política / de advocacy	6	3	1	1	1	4	1
	Documentos de política / de advocacy sobre situações de emergência em geral	1	0	0	0	0	1	0
	Documentos de política / de advocacy sobre múltiplos tipos de situações de emergências	1	0	0	0	0	0	0
	Documentos de política / de advocacy que abordam a COVID-19	4	2	1	1	1	3	1

*Materiais codificados como emergências de “saúde” e emergências “ambientais” estendem-se para além da COVID-19

APÊNDICE E. RECURSOS E FERRAMENTAS RECOMENDADAS POR PROFESSORES/AS

Tipo / Foco do recurso	Formação, seminários ou organizações que apoiam o bem-estar do professor/a	Ferramentas online, blogues e sites	Aplicações, vídeos, jogos, exercícios ou livros*
Centrados na saúde mental ou bem-estar socioemocional do professor	<ul style="list-style-type: none"> • Formação em soft skills do Jobberman, do Coursera • "Introduction to Psychology" ["Introdução à Psicologia"] da Universidade de Yale, no Coursera • "The Science of Wellbeing" ["A Ciência do Bem-estar"] da Universidade de Yale, no Coursera • Formações e materiais da INEE (em árabe e em inglês) • Teachers for Teachers [Professores/as para Professores/as] do Columbia University Teacher College • War Child Holanda (em árabe e em inglês) • Formação do Programa de Melhor Aprendizagem do Conselho Norueguês de Refugiados • Várias formações do IRC (incluindo a formação de sensibilização para a COVID-19) (em árabe e em inglês) • Serviços de Refugiados de Saint Andrews no Cairo • Curso de Apoio psicossocial do Jusoor (em árabe) • Plan Internacional (em francês) • UNICEF (em francês) • Formação em Educação em situações de Emergência, e em Desenvolvimento Organizacional e Liderança da UNICEF, do IRC e da Save the Children • Conhecimento financeiro e desenvolvimento comunitário da UNESCO (em árabe) • Ensino de Formação de Competências Profissionais na Universidade de Niamey (ENS) (em francês) • Formação em Gestão Responsável da Universidade de Laval (em francês) • Disaster Ready Humanitarian Health Training [Formação em Saúde Humanitária Preparada para Catástrofes] (em francês) • Formação sobre direitos da criança e proteção da criança do Africa Futures Academy • Várias formações do SED-LUZ na Universidade de Zulia, na Venezuela (em espanhol) • Bibliotecas para a Paz na Colômbia (em espanhol) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidade Equitas (em francês) • Perfil de Instagram sobre o Desenvolvimento e Comportamento Humano (em árabe) 	<ul style="list-style-type: none"> • Meditação e ioga (em árabe e em inglês) • Vídeos de meditação do YouTube • Desportos e exercício (em árabe) • Programa de fitness Focus T25 (em francês) • Caminhada na natureza aberta e natação • Desenhar • A aplicação / jogo Word Shatter • Xadrez (em inglês) e Chess.com (em árabe) • Sudoku • Workshops da Oração e Vida (Oración y Vida) (em espanhol) • Canais religiosos do YouTube (em árabe) • A Bíblia • Livro: Os 5 Efeitos Secundários da Bondade (em espanhol) de David Hamilton • Livro: A Arte de Viver (em espanhol) • Livro: O Homem Invisível • Livro: A Biografia do Profeta (em árabe) • Livro: Literatura da Vida de Kamal Jumblatt • Romances escritos por Jonathan Hogeback e Lev Tolstói

Tipo / Foco do recurso	Formação, seminários ou organizações que apoiam o bem-estar do professor/a	Ferramentas online, blogues e sites	Aplicações, vídeos, jogos, exercícios ou livros
Centrado no apoio pedagógico ou no desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos gratuitos online do EdX (francês e inglês) • Cursos gratuitos online e aplicação do UdeMy • Cursos gratuitos online do Kaya (em francês, e também disponível em espanhol e em árabe) • Cursos online do EduCaixa (em espanhol) • Tutoriais do Teach Pitch (em espanhol, também disponível em inglês) • Cursos gratuitos online do Edraak (em árabe) • Fundação Qabas para a Educação (em árabe) • Fundamentos dos Métodos Montessori (em árabe) • Formação em proteção da criança da Save The Children • Instituto Quénia de Educação Especial • Certificado em Ensino Básico da Universidade de York, formação em Currículo Baseado em Competências (CBC) da Avsi e do Ministério da Educação • Formação em PowerPoint da Universidade de Mazenod (em francês) • Formação de ensino multigraduado da Avsi • Search for a Common Ground • Seminários de formação de professores/as de Cambridge • Curso de Caligrafia (em árabe) • Formação do Conselho Britânico • International Academy for Capacity Building (em árabe) • Apoiar a Alma da Criança, Organização Jana Watan • Proteger a Criança contra Danos, Exploração e Violência, Taka Al-Sham 	<ul style="list-style-type: none"> • EdModo • Kobo Toolbox • Blogue Trends in Matters Education [Tendências em Assuntos de Educação] • Site da Discovery Education • Slideshare • PowerPoints de vídeo • Canvas Learning Management System (LMS) [Sistema de Gestão de Aprendizagem em Tela] • Classera (em inglês, também disponível em espanhol) • Jogos de Aprendizagem Kahoot (em espanhol, também disponível em inglês, em francês, em português, em holandês e em italiano) • Grupo de Facebook com atividades de nível primário (em árabe) • Artigos no LinkedIn ou no website da INEE • Google Meet (em espanhol e em português) • Google Classroom (em espanhol) • Microsoft Teams (em espanhol, em português e em inglês) • WhatsApp (em espanhol, em árabe e em inglês) • Facebook (em árabe e em inglês) • Zoom (em francês, em espanhol, em inglês e em árabe) • Instagram 	<ul style="list-style-type: none"> • Canva (em espanhol)

Todos os recursos são provenientes de inquiridos/as língua inglesa, salvo indicação em contrário. *Dos professores/as que responderam em português, nenhum recomendou aplicações, vídeos, jogos, exercícios nem livros.

Nota: Os nomes dos recursos, das organizações, das formações e das ferramentas online aqui incluídos são apenas uma seleção dos que foram recomendados pelas pelos participantes do questionário para professores/as. Foram especificamente selecionados para exibir uma série de materiais e programas nas principais línguas da INEE. Não foram incluídas recomendações que não puderam ser aprovadas (p. ex., porque eram ilegíveis ou incluíam acrónimos sem nomes completos e, portanto, não eram identificáveis).



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