

INEE

Requisitos Mínimos para a Educação em Situação de Emergência, Crises Crônicas e Reconstrução



Esta edição em Língua Portuguesa intitulada Requisitos Mínimos para a Educação em Situação de Emergência, Crises Crónicas e Reconstrução foi publicada em 2006 pela Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Avenida Capitão Gaspar de Castro, Apartado 513, 4900-908 Viana do Castelo, Portugal.

É uma tradução da versão original em Língua Inglesa, com o título *Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction*, edição da INEE publicada em 2004 com o ISBN 1-58030-C34-0.

Para mais informações contactar a INEE:

coordinator@ineesite.org

www.ineesite.org

e/ou

Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento

Programa Educar sem Fronteiras

Escola Superior de Educação de Viana do Castelo

geed@ese.ipvvc.pt

www.ese.ipvvc.pt

Este manual foi traduzido de uma forma independente no âmbito do Contrato *Programa Educar sem Fronteiras*, financiado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior Português. Este Programa de Cooperação é da responsabilidade da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e está a ser implementado nesta fase, em 4 países: Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau e Portugal. A tradução dos MSEE esteve a cargo do Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento (GEED), através dos seus colaboradores Andreia Soares, Carlos Mendes, Gabriela Silva (que também realizou a 1ª revisão final do texto em Português), Júlio Santos, Rui da Silva, Sílvia Azevedo, Sofia Resende e Teresa Gonçalves. A edição em Língua Portuguesa enquadra-se na Acção 5 - Produção de materiais e estudos relevantes sobre cooperação do *Programa Educar sem Fronteiras*.

Composição e impressão: Gráfica Visão

ISBN: 972-99970-0-4

Depósito Legal: 238103/6

Copyright© ESEVC

Sumário

Introdução

Requisitos Mínimos para a Educação em Situação de Emergência	5
1. Requisitos Mínimos Comuns a Todas as Categorias	11
Participação comunitária (participação e recursos)	14
Análise (avaliação inicial, estratégia de resposta, acompanhamento e avaliação).....	20
Apêndice 1: Enquadramento de avaliação	29
Apêndice 2: Planificação numa emergência	30
Apêndice 3: Formulário de obtenção de informação e avaliação das necessidades	33
2. Acesso e Ambiente de Aprendizagem	39
Apêndice 1: Lista de verificação psicossocial	49
Apêndice 2: Lista de verificação do programa de alimentação escolar	51
3. Ensino e Aprendizagem	53
4. Professores e Outros Técnicos da Educação	65
Apêndice 1: Código de conduta do professor	75
5. Política Educativa e Coordenação	77
Anexos	
Anexo 1: Terminologia	85
Anexo 2: Referências e Guia de Recursos	89
Anexo 3: Agradecimentos.....	97
Formulário de apreciação	101

Para mais informações sobre fichas de avaliação, listas de verificação e ligações à Carta Humanitária do Projecto Esfera, documentos que estabelecem ligação entre os MSEE e as normas do Projecto Esfera e as *Education Field Guidelines* do ACNUR, consulte o sítio <http://www.ineesite.org/standards/msee.asp> e/ou consulte os MSEE CD-ROM, disponíveis no sítio da INEE.

Introdução: Requisitos Mínimos para a Educação em Situação de Emergência

Os Requisitos Mínimos para a Educação em Situação de Emergência (MSEE, sigla em Inglês) são um manual e também a expressão de um compromisso desenvolvido através de um amplo processo de colaboração. Neste processo, todos os indivíduos – crianças, jovens e adultos – têm o direito à educação durante as situações de emergência. Eles expressam os princípios fundamentais do Projecto Esfera: de que todos os passos devem ser dados para aliviar o sofrimento humano que advém das calamidades e conflitos e que as pessoas afectadas pelas catástrofes têm o direito a uma vida com dignidade.

Contextualização

Todos os indivíduos têm o direito à educação. Este direito está articulado em muitos documentos e convenções internacionais, incluindo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção dos Direitos dos Refugiados (1951), a Convenção de Genebra sobre a Protecção de Civis em Tempo de Guerra; o Convénio dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e o Quadro de Acção de Dacar do Fórum Mundial da Educação (2000) que promove a Educação para Todos (EPT).

A educação em situação de emergência, crises crónicas e durante os esforços de reconstrução tanto pode salvar vidas, como sustentar vidas. Pode salvar vidas, quer protegendo contra a exploração e agressão, quer disseminando mensagens-chave de sobrevivência em questões tais como a segurança contra as minas terrestres ou a prevenção do HIV/SIDA. A educação pode sustentar vidas oferecendo uma estrutura sólida, estabilidade e esperança no futuro durante tempos de crise, particularmente para as crianças e adolescentes. A educação em situação de emergência também contribui para curar as feridas associadas a uma má experiência, construir capacidades e apoiar a resolução de conflitos e a construção da paz.

Nos anos mais recentes tem havido uma maior consciência da necessidade de programas de educação formal e não-formal em contextos de emergência. Milhões de crianças, jovens e adultos beneficiaram dos esforços de educação dos governos e das organizações humanitárias internacionais. À medida que foi dada mais ênfase à educação em situação de emergência, duas questões importantes acabaram por surgir:

1. o reconhecimento de que as pessoas não devem ser privadas do seu direito à educação durante as emergências, que esta não pode ficar "de fora" do corrente debate sobre assistência humanitária e que a educação deve ser vista como uma resposta humanitária prioritária;
2. o desejo alargado e o compromisso para assegurar o nível mínimo de qualidade, acesso e transparência na educação em situações de crise.

Em resposta a isto, foi constituído um grupo de trabalho em 2003 com o objectivo de facilitar o desenvolvimento dos requisitos mínimos globais da educação em situação de emergência. Esta iniciativa foi acolhida no seio da Rede Inter-Institucional de Educação em situação de Emergência (INEE sigla em Inglês), uma rede aberta composta por agências das NU (Nações Unidas), ONGs (Organizações não-governamentais), doadores, profissionais, investigadores e pessoas das populações afectadas, trabalhando em conjunto para assegurar o direito à educação em situações de emergência e reconstrução pós-crise. Esta rede é responsável pela recolha e disseminação de boas práticas, instrumentos e pesquisa, promovendo o direito à educação para as populações afectadas. Isto tem sido feito através da advocacia e da troca regular de informação entre os membros e parceiros da Rede. Esta também ajuda a identificar as lacunas nos recursos e promove o seu desenvolvimento através da formação de grupos de trabalho organizados pelas organizações membro da INEE.

Os requisitos mínimos globais apresentados neste guia são o resultado de um processo de consulta alargada. Desde 2003, o grupo de trabalho da INEE, em colaboração com numerosas partes interessadas, facilitou o desenvolvimento de requisitos, indicadores e Notas de Orientação que constituíram o nível mínimo para o acesso e organização dos serviços de educação, a ser atingido desde a fase de emergência até à fase da reconstrução. Os principais componentes deste processo de desenvolvimento foram: consultas de nível nacional, sub-regional e regional; consultas on-line através da Rede INEE e um processo de revisão realizado por especialistas. A informação recolhida em cada etapa tornou-se essencial para a construção da próxima fase do processo.

Mais de 2.250 pessoas em mais de 50 países contribuíram para o desenvolvimento dos requisitos mínimos. Entre Janeiro e Maio de 2004, o Grupo de Trabalho dos MSEE serviu de facilitador em quatro consultas regionais cobrindo a África, Ásia, América Latina e o Médio Oriente e a Europa. Os 137 delegados a estas consultas incluíam representantes das populações afectadas, ONGs internacionais e nacionais, governos e agências das NU em 51 países. Antes das consultas regionais, delegados e membros da INEE coordenaram mais de 110 consultas de carácter local, nacional e sub-regional em 47 países, tendo recolhido inputs e informação de ONGs, governos, representantes das NU, académicos, doadores e de mais de 1900 representantes das comunidades afectadas (incluindo alunos, professores e outros técnicos da educação). A partir dos requisitos, indicadores e notas de orientação desenvolvidos nas consultas nacionais e locais e de mais de uma centena de respostas das listas de discussão da INEE, os delegados presentes nas consultas regionais construíram os requisitos mínimos regionais. O processo de revisão especializada teve lugar durante o Verão de 2004 envolvendo mais de 40 especialistas que, depois da análise e melhoria dos requisitos regionais, produziram um só conjunto de requisitos globais.

Os requisitos mínimos assim estabelecidos têm por base a Convenção dos Direitos da Criança (CDC), no Quadro da Acção da Educação para Todos (EPT) de Dacar, dos Objectivos de Desenvolvimento do

Milénio (ODM) e na Carta Humanitária do Projecto Esfera. A CDC, as ODM e a EPT afirmam o direito à educação de qualidade para todos, incluindo aqueles que foram afectados por situações de emergência. Este guia é um instrumento a ser usado para se conseguir o nível mínimo de acesso e de oferta dos serviços educativos para que o direito à educação de qualidade para todos possa ser atingido plenamente.

A Carta Humanitária do Projecto Esfera e os Requisitos Mínimos para a Resposta às Catástrofes, que foram lançados em 1997 por um grupo de ONGs, pelos Movimentos da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho, expressavam aquilo que as pessoas afectadas por catástrofes poderiam esperar da assistência humanitária. O guia Esfera compreende a Carta Humanitária e os requisitos mínimos para sectores cruciais de fornecimento de água e saneamento, segurança alimentar, nutrição e ajuda alimentar, abrigo e gestão dos locais e serviços de saúde. Não responde às necessidades na área da educação.

A Carta Humanitária baseia-se nos princípios e condições da lei humanitária internacional, da lei internacional dos direitos humanos, da lei para os refugiados, do Código de Conduta dos Movimentos da Cruz Vermelha Internacional e do Crescente Vermelho e nas ONGs de assistência às catástrofes. A Carta descreve os princípios fundamentais que governam a acção humanitária e reafirma o direito a uma vida digna das populações afectadas por catástrofes. A Carta chama a atenção para as responsabilidades legais dos estados e das partes beligerantes em garantir o direito à protecção e assistência. Quando as autoridades competentes são incapazes e/ou estão relutantes em cumprir as suas responsabilidades, elas são obrigadas a autorizar as organizações humanitárias a oferecer protecção e assistência humanitária.

Quando utilizar os Requisitos Mínimos

Os Requisitos Mínimos para a Educação em situação de Emergência estão destinados para uso na resposta de emergência, e também podem ser úteis na preparação, no caso de emergências e na advocacia humanitária. São aplicáveis num vasto leque de situações, que incluem catástrofes naturais e conflitos armados. Neste guia, o termo "emergência" é usado como um termos genérico que cobre duas categorias vastas: "catástrofes naturais" e "emergências complexas" cuja definição se apresenta desta forma:¹

- *Catástrofes naturais*: incluem, entre outros, furacões/tufões, terramotos, secas e inundações. Algumas catástrofes naturais, como terramotos, podem ocorrer sem aviso prévio e têm um impacto maior naqueles que vivem nas periferias. Outros, como as secas, podem desenvolver-se mais lentamente, mas têm um impacto igualmente devastador.
- *Emergências complexas*: são situações "fabricadas pelo homem" e são, muitas vezes, causadas por conflitos ou agitação interna, que podem ser piorados por catástrofes naturais. Nestas circunstâncias, as vidas, segurança, bem-estar e dignidade das populações visadas estão em perigo devido a vários factores de crise, como catástrofes naturais ou feitas pelo homem e conflitos armados.

O conteúdo deste guia não é prescritivo. Os requisitos mínimos foram desenvolvidos por intervenientes a vários níveis (por ex. agregados familiares e comunidades, autoridades locais, técnicos dos serviços centrais dos ministérios, agências de financiamento, profissionais no terreno,

¹ Definições adaptadas da Internacional Save the Children Alliance, 2001.

etc.) e emergiram dos contextos de emergência e reconstrução um pouco por todo o mundo. Os requisitos fornecem orientação para os governos, as autoridades e as agências nacionais e internacionais poderem responder e incrementar programas educativos em contextos de emergência. Os requisitos podem ser usados pelas comunidades, governos, autoridades e agentes humanitários para ajudar a responder às necessidades educativas expressas localmente pelas populações.

Calendário

O calendário para a utilização dos requisitos mínimos depende em muito do contexto. Eles são aplicáveis num largo espectro de contextos de emergência, desde a resposta pronta em emergências, até às fases iniciais da reconstrução. Além disso, podem ser usados por públicos diversos. Os indicadores neste guia não são universalmente aplicáveis a cada situação, nem a todos os potenciais utilizadores. Pode demorar semanas, meses ou mesmo anos para que alguns dos requisitos ou indicadores possam ser atingidos. Em alguns casos, os requisitos mínimos e os indicadores podem ser atingidos sem a necessidade de ajuda externa; noutros casos, pode ser necessária a colaboração das autoridades educativas e das agências de cooperação para os atingir. Quando aplicados, torna-se importante que todos os actores relevantes estejam de acordo em relação ao calendário para a implementação e para a obtenção de resultados específicos.

Como usar os Requisitos Mínimos

Existem muitos manuais e instrumentos de trabalho criados pelas agências internacionais e pelas ONGs que fornecem orientação prática aos agentes educativos nos contextos de emergência e reconstrução e que tratam vários aspectos da aprendizagem e das actividades psico-sociais. Estas mesmas organizações, assim como os ministérios e outros quadros educativos, desenvolveram guias e políticas conducentes ao estabelecimento e manutenção de programas educativos de qualidade. Este guia não fornece uma descrição detalhada das estratégias e programas a elaborar e a implementar no terreno. No entanto, oferece um conjunto de requisitos mínimos, indicadores-chave e notas de orientação que são essenciais, tanto à acção humanitária no contexto da educação, desde o desenvolvimento de programas de educação, passando pela sua implementação e continuidade, assim como servem de suporte aos governos e às comunidades. Os requisitos mínimos estão representados em cinco categorias, a saber:

- **Requisitos mínimos comuns a todas as categorias:** esta secção centra-se na área essencial relativa à participação comunitária e no uso dos recursos locais aquando da aplicação dos requisitos mínimos contidos neste guia. Além disso, assegura que as respostas à educação em situação de emergência baseiam-se numa avaliação inicial que é seguida por uma resposta apropriada e por avaliação e monitorização contínuas;
- **Acesso e ambiente de aprendizagem:** centra-se nas parcerias para promover o acesso às oportunidades de aprendizagem e nas ligações intersectoriais, tais como a saúde, água e saneamento, ajuda alimentar/nutrição e abrigo, de modo a melhorar a segurança e o bem-estar físico, cognitivo e psicológico;
- **Ensino e Aprendizagem:** centra-se nos elementos críticos que efectivamente promovem o ensino e a aprendizagem: 1) currículo; 2) formação; 3) instrução e 4) avaliação;
- **Professores e outros técnicos da educação:** esta secção dá importância à administração e

gestão dos recursos humanos em educação, incluindo o recrutamento e selecção, condições de serviço, supervisão e apoio;

- **Política educativa e coordenação:** esta secção centra-se na formulação e estabelecimento de políticas, planificação e implementação e coordenação.

A diferença entre requisitos e indicadores

Os requisitos mínimos baseiam-se no princípio de que populações afectadas têm o direito a uma vida com dignidade. Eles expressam, numa situação de assistência humanitária, o nível mínimo no que respeita o acesso à educação e a oferta dos serviços educativos. São qualitativos por natureza e destinam-se a ser universais e aplicáveis em qualquer contexto. Os *indicadores-chave* para cada requisito são sinais que mostram em que medida o requisito foi conseguido ou não. Funcionam como instrumentos para medir e comunicar o impacto (ou resultado) dos programas, assim como dos processos (ou métodos) usados, quer sejam qualitativos ou quantitativos. Sem os indicadores-chave, os requisitos mínimos não são muito mais do que constatações cheias de boas intenções, mas difíceis de pôr em prática. As *notas de orientação* em cada capítulo relacionam-se com aspectos específicos que devem ser tidos em conta aquando da aplicação dos requisitos mínimos em diferentes situações. Estas oferecem aconselhamento sobre questões prioritárias e em como resolver dificuldades práticas. Também podem descrever dilemas, controvérsias ou lacunas no conhecimento actual nesta área. As notas de orientação têm uma relação com indicadores específicos e a ligação é assinalada no texto. Os indicadores-chave devem ser sempre lidos em conjugação com as Notas de Orientação relevantes.

É importante lembrar que todas as secções estão interligadas e que frequentemente requisitos descritos numa secção precisam de ser tratadas em conjugação com outras descritas noutras secções. Quando apropriado, nas notas de orientação são identificadas ligações com outros requisitos relevantes, com indicadores ou notas de orientação.

Questões transversais

No decurso do desenvolvimento dos requisitos mínimos, um especial cuidado foi tido em conta para responder a várias questões importantes. Estas dizem respeito aos direitos humanos e da criança, ao género, ao direito de participação, ao HIV/SIDA, à deficiência e à vulnerabilidade. Estes elementos foram incorporados nos requisitos relevantes em vez de serem tratados em secções separadas.

Âmbito de aplicação e limitações

Os requisitos para as diferentes secções não valem só por si: são interdependentes. Contudo, existe, inevitavelmente, uma tensão entre a formulação de requisitos universais e a capacidade para os aplicar na prática. Cada contexto é diferente. Por esta razão, o processo global de desenvolvimento para a formulação dos requisitos foi assegurado através de uma participação alargada e diversificada de agentes humanitários, educadores, governos, autoridades educativas, actores da sociedade civil e pessoas afectadas por emergências em diferentes contextos regionais, nacionais e locais.

Em alguns casos, os factores locais podem fazer com que a realização dos requisitos mínimos e dos indicadores-chave seja inatingível. Quando for este o caso, a distância entre os requisitos e os indicadores descritos neste guia e os que forem conseguidos na prática de terreno deve ser descrita,

assim como as razões dessa distância. Também deve ser explicado o que é necessário mudar para que os requisitos mínimos se realizem.

Os Requisitos Mínimos e a Carta Humanitária Esfera não vão resolver todos os problemas relativos a uma resposta na área da educação. No entanto, oferecem às agências humanitárias, governos e populações locais um instrumento para a melhoria da eficiência e da qualidade da assistência educativa. Estão, assim, a marcar uma diferença significativa nas vidas das pessoas afectadas pelas catástrofes.

1. Requisitos Mínimos Comuns a Todas as Categorias

Introdução

Este capítulo descreve seis requisitos centrais que integram todas as outras categorias que se encontram no presente manual. Os requisitos são: 1) participação comunitária, 2) recursos locais, 3) levantamento/caracterização inicial, 4) estratégia de acção, 5) monitorização e 6) avaliação. Estes requisitos são apresentadas em dois subgrupos, intitulados Participação Comunitária (participação e recursos) e Análise (caracterização, resposta, monitorização e avaliação). Através da implementação dos requisitos descritos, os agentes humanitários e os membros das comunidades apoiarão a realização dos requisitos nas áreas de Acesso à Educação e Ambiente de Aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Professores e outros Técnicos da Educação, e Política Educativa e Coordenação.

Ligações a instrumentos legais internacionais

Todos têm o direito à vida com dignidade e respeito pelos direitos humanos, incluindo o direito à educação. Os agentes humanitários têm a responsabilidade de providenciar assistência de uma forma que seja consistente com os direitos humanos, incluindo o direito à participação, não discriminação e informação, tal como estão reflectidos nos documentos sobre os direitos humanos internacionais e legislação humanitária e para os refugiados. Na Carta Humanitária do Projecto Esfera e no Código de Conduta do movimento da Cruz Vermelha Internacional e do Crescente Vermelho, as agências humanitárias comprometem-se a assumir responsabilidades para com as pessoas que assistem. Os requisitos comuns realçam as responsabilidades das organizações e indivíduos quando providenciam assistência educacional.

A importância dos requisitos comuns a todas as categorias

Este capítulo envolvendo a participação comunitária e a análise deve ser lido em primeiro lugar, antes de se passar ao capítulo que trata de questões técnicas, uma vez que os requisitos realçados aqui desenham um sistema integrador que inclui todas os requisitos mínimos. A recolha e análise dos dados educacionais são importantes em todos os estádios de uma emergência. No início de uma crise, os recursos, necessidades e falhas devem ser identificados, ao serviço de uma planificação apropriada de programas e de recursos directos.

Os programas de emergência educativa efectivos que vão ao encontro das necessidades das populações afectadas pelas catástrofes, devem basear-se num conhecimento claro do contexto. As caracterizações iniciais analisarão a natureza da emergência e os seus efeitos na população. As capacidades das pessoas afectadas e os recursos locais disponíveis devem ser identificados em simultâneo com a caracterização das necessidades, vulnerabilidades e eventuais falhas nos serviços essenciais. Para garantir a eficácia dos programas, as caracterizações de emergência educativa devem incluir não só a comunidade afectada pela emergência, mas também o governo e agentes humanitários locais que trabalhem as questões educativas e não-educativas. As caracterizações devem também considerar tanto a educação formal como a educação não-formal, para todas as faixas da população. A educação não pode ser considerada isolada dos outros sectores, ou isolada dos valores económicos, religiosos e tradicionais, das práticas sociais, dos factores políticos e de segurança, dos mecanismos de gestão ou de desenvolvimentos futuros antecipados. A análise das causas e efeitos de uma emergência é fulcral. Se o problema não é correctamente identificado e conhecido será difícil, se não impossível, responder adequadamente.

A resposta depende de um número de factores, incluindo a capacidade dos actores, as áreas de especialização, os constrangimentos financeiros, a familiaridade com a região ou situação, e os riscos para a segurança das equipas e alunos. Os requisitos de resposta descritos neste capítulo têm como objectivo clarificar “quem faz, o quê e quando”. Uma vez determinada a resposta adequada, devem estabelecer-se objectivos que capacitem os actores para providenciar assistência de um modo imparcial e não discriminatório, de acordo com as necessidades.

Os sistemas de monitorização, para recolher e analisar informação, devem ser estabelecidos numa primeira fase do processo, para poderem avaliar continuamente os progressos de acordo com os objectivos e verificar a relevância do programa no quadro de um contexto evolutivo. As avaliações durante ou no final de uma acção devem ser realizadas regularmente, dependendo da duração do programa e devem determinar a eficácia global do programa, identificando os ensinamentos que podem melhorar programas semelhantes no futuro. As partes interessadas e os indivíduos relevantes devem ser envolvidos activamente no processo de avaliação. Os processos, conteúdos e resultados da monitorização e avaliação devem ser transparentes e amplamente disseminados junto dos beneficiários e outras partes interessadas, sem comprometer a segurança de outros envolvidos. Em algumas situações, a informação é política ou socioculturalmente sensível; em consequência, os dados recolhidos e a informação devem ser tratados com discrição.

Os programas de emergência educativa eficazes baseiam-se num conhecimento profundo da comunidade afectada pela crise e no envolvimento activo desta na planificação do programa. O termo “participação comunitária” refere-se tanto aos processos como às actividades que permitem ouvir os membros de uma população afectada, capacitando-os para a participação nos processos de tomada de decisão e habilitando-os para encetar a acção directa em questões educativas. Há vários graus ou níveis de participação – participação simbólica, consultoria e participação plena. Enquanto a participação plena é com frequência difícil de atingir nas circunstâncias de emergência em que

trabalhamos, a consultoria é o objectivo mínimo para a educação em emergências e a participação plena totalmente inclusiva é a meta.

A experiência mostrou que a participação simbólica é uma oportunidade perdida e é ineficaz no estabelecimento de programas de qualidade e duradouros. A participação de membros da comunidade afectada pela emergência – incluindo grupos vulneráveis – na caracterização, planeamento, implementação, gestão e monitorização das acções deve ser maximizada para assegurar a adequação, eficácia e qualidade da resposta à catástrofe. O envolvimento activo da comunidade facilita a identificação das questões educativas específicas da comunidade e as estratégias que são eficazes para lhes responder. Cumulativamente, a participação comunitária funciona como uma estratégia para identificar e mobilizar recursos locais dentro da comunidade, assim como construir consensos e apoio para os programas educativos. A participação comunitária deve incluir uma verdadeira e sustentada capacitação, construção de competências e deve desenvolver-se a partir dos esforços já em acção no terreno.

A partilha sistemática de conhecimento e informação, entre todos os envolvidos na acção, é fundamental para se conseguir um conhecimento dos problemas comuns e uma coordenação eficaz entre agências. Deve promover-se sistemas e métodos de recolha e análise de dados padronizados. Tal irá permitir que a informação seja facilmente documentada, partilhada e disseminada.

Requisitos mínimos: são de natureza qualitativa e especificam os níveis mínimos a atingir na realização da acção educativa.

Indicadores-chave: são “sinais” que mostram se os requisitos foram atingidos. Providenciam uma forma de medir e comunicar o impacto ou resultado do programa, bem como o processo ou métodos usados. Os indicadores podem ser qualitativos ou quantitativos.

Notas de orientação: incluem pontos específicos a considerar quando se aplicam os requisitos ou indicadores em diferentes situações, orientação, dificuldades práticas e aconselhamento em questões prioritárias. Podem também incluir questões importantes relacionadas com o requisito ou indicadores e descrever dilemas, controvérsias ou falhas ao nível do conhecimento. O Anexo 2 inclui uma lista seleccionada de referências que aponta para fontes de informação sobre questões gerais e questões técnicas específicas relacionadas com este capítulo.

Participação Comunitária

```
graph TD; A[Participação Comunitária] --> B[Requisito 1 Participação]; A --> C[Requisito 2 Recursos];
```

Requisito 1 Participação

Os membros da comunidade afectados pela emergência participam activamente na caracterização, planificação, implementação, monitorização e avaliação do programa educativo

Requisito 2 Recursos

Pessoas recurso da comunidade são identificados, mobilizados e utilizados para implementação dos programas educativos e outras actividades educativas

Anexo 2: Referências bibliográficas e guia de recursos
Secção de Participação Comunitária

Requisito 1 – Participação comunitária: participação

Os membros da comunidade afectada pela situação de emergência participam activamente na caracterização, planificação, implementação, monitorização e avaliação do programa educativo.

Indicadores-chave (ler em conjunto com as notas de orientação)

- A comunidade afectada por uma situação de emergência é envolvida, através dos seus representantes, na definição de prioridades e no planificação das actividades educativas de forma a assegurar a implementação eficaz do programa educativo (ver notas de orientação 1-5).
- As crianças e os jovens são envolvidos no desenvolvimento e implementação das actividades educativas (ver nota de orientação 6)
- A comissão de educação da comunidade realiza reuniões públicas para fazer auditorias sociais às actividades educativas e seus orçamentos (ver nota de orientação 7).
- As oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de competências para a gestão de actividades educativas é extensível aos membros da comunidade, incluindo crianças e jovens (ver nota de orientação 8).

Notas de Orientação

1. Representação comunitária nos programas educativos: ao longo dos requisitos mínimos, o termo "comissão de educação da comunidade" refere-se a uma comissão estabelecida para identificar e responder às necessidades educativas de uma comunidade, com representantes saídos de associações de pais e de professores, agências locais, associações da sociedade civil, organizações comunitárias e grupos de jovens e de mulheres, entre outros, assim como professores e alunos (quando apropriado). A comissão de educação da comunidade pode ter subcomissões cujos membros estão representados na sua composição. Em alguns casos, as comissões de educação da comunidade são responsáveis por um programa educativo e, noutros casos, por vários programas educativos numa localidade particular.

Os laços entre família, comunidade e escola são fortalecidos em situações de emergência através do envolvimento de pais/encarregados de educação no desenvolvimento e gestão do contexto de aprendizagem. As estruturas para as ligações entre família, comunidade e escola devem ser desenvolvidas de uma forma participada e de consulta. Tal aplica-se ao desenvolvimento das comissões de educação da comunidade, associações de pais e professores, etc., assim como a medidas especiais necessárias para lidar com as circunstâncias e problemas locais (por ex.: famílias lideradas por crianças). Uma abordagem comunitária ajuda a criar estruturas (se não estiverem já implantadas no terreno) e fortalece estruturas existentes que respeitam a cultura local e as tradições educativas e que se baseiam em mecanismos locais de gestão.

2. Comissão de educação da comunidade: a representação deve ser inclusiva, com a participação de grupos e instituições tais como ONGs locais, instituições religiosas, líderes tradicionais, grupos de pessoas com necessidades educativas especiais, grupos marginalizados, grupos de mulheres e meninas, clãs, tribos e grupos de idades, etc. Os representantes devem ser seleccionados através de um processo democrático. Durante a fase de reconstrução, a comissão de educação da comunidade deve ser estatutariamente reconhecida e legalmente registada para agir como uma instituição/organização oficial. Nos casos em que existem já comissões de educação da comunidade com funções e responsabilidades semelhantes devem ser adaptadas para evitar o estabelecimento de instituições paralelas.

A comissão de educação da comunidade deve ser inclusiva e equilibrada e deve reflectir a diversidade da população afectada, incluindo mas não se limitando ao género e idade, aos grupos étnicos e religiosos e às categorias sociais. É importante apoiar as mulheres e as meninas a tornarem-se parceiros no desenvolvimento, aumentando e reforçando a equidade em relação à sua participação nas comissões de educação da comunidade.

3. Papéis e responsabilidades dos membros da comissão de educação da comunidade devem ser claramente definidos e facilmente disponibilizados à comunidade. Tal deve incluir, mas não se limitar ao seguinte:

- encontros regulares para discutir questões e tomar decisões;
- manter registos das reuniões, decisões e contribuições comunitárias financeiras e em géneros;
- providenciar abordagens culturalmente adequadas (exemplo, calendários escolares flexíveis, currículos educativos que reflectam o contexto comunitário e envolvam os membros da comunidade, etc.); e
- comunicar com a comunidade, com as autoridades educativas locais ou nacionais para promover um bom relacionamento entre o programa educativo e os membros da comunidade.

4. Envolvimento comunitário na concepção das acções educativas: todas as agências governamentais e não governamentais devem chegar a acordo e estabelecer procedimentos para assegurar a participação comunitária na concepção das acções educativas. Estes procedimentos devem ser uma parte essencial da acção imediata desde o primeiro dia e devem incluir o uso de metodologias de participação para identificar rapidamente:

- as necessidades educativas imediatas de diversos subgrupos (crianças, jovens e adultos);
- recursos humanos e tempo disponíveis, assim como recursos financeiros e materiais;
- dinâmicas de poder entre subgrupos, incluindo grupos linguísticos;
- limitações de segurança;
- locais seguros para a acção educativa; e
- estratégias para integrar mensagens educativas sobre riscos de vida em situações de emergência

(ver também requisito 2, nota de orientação 5, na pág. 24, requisito 3, na pág. 25 e requisito 2 - Política educativa e coordenação, na pág. 82)

5. Plano de acção educativa local: a comunidade e a comissão de educação da comunidade podem estabelecer prioridades e planear actividades educativas através de um processo de

planeamento participativo enraizado que reflecta as necessidades, preocupações e valores das pessoas afectadas pela emergência, particularmente as que pertencem a grupos vulneráveis. O resultado deste processo de planeamento é um plano de acção educativo comunitário. Este plano fornece um quadro de referência para melhorar a qualidade dos serviços e programas de educação formal e/ou não formal.

Um plano de acção educativa pode ter vários objectivos, incluindo, mas não se limitando a :

- desenvolver uma visão partilhada entre actores relativamente ao contexto educativo a criar, articulado com actividades, indicadores e objectivos;
- estabelecer um acordo e um compromisso partilhado entre actores sobre as prioridades para melhorar as condições do contexto educativo;
- articular um plano de acção com tarefas específicas e responsabilidades a serem realizadas
- por várias pessoas chave dentro de determinados períodos de tempo, para cumprir objectivos delineados no plano.

Os planos de acção educativa locais devem definir os papéis participativos de todas as partes interessadas, incluindo agências de apoio e responsáveis pelos programas educativos e pelas comissões de educação da comunidade. Os planos de acção devem também incorporar um plano de conduta para assegurar a monitorização e avaliação comunitárias regulares e ajudar a estabelecer uma cultura de envolvimento para sustentar uma vasta participação comunitária. Isso deve incluir áreas como o planeamento, a protecção infantil, a promoção da participação de meninas, mulheres e pessoas de grupos vulneráveis, a implementação de actividades de ensino e aprendizagem, a supervisão, monitorização, mobilização de recursos, recrutamento e formação de equipas, a manutenção e desenvolvimento de infra-estruturas, a coordenação com agências externas relevantes, e a integração com intervenções na saúde, higiene, nutrição, fornecimento de água e saneamento, quando apropriado. É importante que todos os membros da comunidade tenham acesso à informação, para que possam aconselhar a sua comissão de educação da comunidade relativamente a uma gestão eficaz do programa educativo (ver também requisito 2 - Professores e outros técnicos da educação, da pág. 70 e requisito 3 - Política educativa e coordenação, da pág. 83).

6. Participação das crianças nas actividades educativas: artigo 13 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC) confere às crianças o direito a participar em assuntos que afectam as suas vidas, para se preparem para as responsabilidades da vida adulta. Este artigo é aplicável a todas as crianças em contextos de emergência, incluindo em situações de crise e reconstrução.

Os alunos, especialmente jovens e adultos, deverão ser envolvidos no desenvolvimento e na gestão do sistema que promove a sua educação. As crianças devem ter formação em práticas que as ajudem a proteger-se a si próprias e às outras crianças da comunidade. A formação deverá incidir na sua capacidade de participar de um forma construtiva e iniciar alterações positivas, por exemplo, sugerir melhorias nas actividades escolares ou reportar e prevenir abusos no ambiente de aprendizagem (ver também requisito 2 - Acesso e ambiente de aprendizagem, pág. 45, requisito 3 - Professores e outros técnicos da educação, da pág. 72).

Tarefas que surgem durante o contexto de emergência (por ex.: proporcionar actividades recreativas para crianças e jovens) poderão ser utilizadas para envolver a população jovem, especialmente aqueles que não frequentam a escola, em actividades que são importantes

para a comunidade. Isto proporciona-lhes alternativas positivas contrapondo as influências negativas como o crime, grupos armados, etc.

7. Consultas sociais são avaliações do programa educativo baseadas na comunidade que devem ser conduzidas com o objectivo de obter informações sobre recursos humanos, financeiros e materiais, identificando necessidades e recursos e acompanhando o desempenho eficaz do programa, além de outros aspectos.

Nem sempre será possível conduzir consultas sociais durante as fases intermédias da emergência. No entanto, quando o contexto de emergência estabilizar (por ex.: fases de crise e início da reconstrução), as consultas sociais proporcionam à comunidade uma oportunidade para construir a sua capacidade de acompanhamento eficaz dos seus próprios programas educativos (ver também requisito 4, da pág. 27).

8. Capacitação: não será realista esperar que os membros da comunidade tenham a capacidade técnica para gerir e criar actividades educativas sem uma formação adequada e acompanhamento. Os programas de formação devem ter em conta as capacidades da comunidade e identificar as suas necessidades de formação, e como superar essas necessidades. Além de capacitação para os membros da comissão de educação da comunidade, os programas educativos devem envolver os membros da comunidade nos programas educativos e proporcionar formação, para promover a qualidade e sustentabilidade do seu apoio.

Requisito 2 – Participação comunitária: recursos

Os recursos da comunidade local são identificados, mobilizados e utilizados para a implementação de programas educativos e outras oportunidades de aprendizagem.

Indicadores-chave (ler em conjunto com as notas de orientação)

- Comunidades, pessoal educativo e alunos identificam recursos educativos na comunidade (ver nota de orientação 1).
- Os recursos da comunidade são mobilizados para fortalecer o acesso à educação, protecção e a qualidade do programa educativo (ver notas de orientação 2-3).
- As partes interessadas reconhecem e apoiam a capacidade das comunidades e o planeamento educativo é elaborado para maximizar a utilização dos recursos e capacidades locais. (ver notas de orientação 4-5).

Notas de orientação

- 1. Os recursos da comunidade:** incluem recursos humanos, intelectuais, monetários ou materiais existentes. A mobilização dos recursos deverá incluir o ambiente físico (por ex.: material e colaboração na construção da escola, manutenção e reparação) e o ambiente mental e emocional (por ex.: apoio psicossocial para os alunos e professores/facilitadores). Deverão ser mantidos registos para promover a transparência e responsabilidade. (ver também requisito 2 e 3 - Acesso à educação e ambiente de aprendizagem, das pág. 45-48).
- 2. Promover acesso e segurança:** os membros da comunidade devem ser mobilizados para dedicarem tempo e recursos para ajudar crianças em grupos vulneráveis envolverem-se na escola e frequentá-la com regularidade, por ex.: através de iniciativas de grupos de mulheres e jovens facultar roupas adequadas para as crianças de famílias mais pobres, ou proporcionar comida para famílias lideradas por crianças. As mulheres podem apoiar a participação das raparigas na escola, desempenhando funções de assistentes na sala de aula, impedindo-as de ser molestadas, e os membros da comunidade podem contribuir para acompanhar as crianças no caminho escola casa e vice-versa, quando necessário. (ver também requisito 2 e 3 - Acesso e ambiente de aprendizagem, das pág. 45-48).
- 3. Construir sustentabilidade:** as comunidades devem ter formação sobre papéis e responsabilidades de gestão do ambiente de aprendizagem, mobilização de recursos e gestão, bem como sustentabilidade (por ex.: manutenção de infra-estruturas, medidas especiais para assegurar a participação de alunos vulneráveis, etc.) a longo prazo.
- 4. Reconhecimento das contribuições da comunidade:** o relatório para os doadores deve incluir informação qualitativa e quantitativa da contribuição das comunidades. Uma forte contribuição da comunidade poderá ser vista como um indicador de compromisso, mas também da sustentabilidade do programa.
- 5. Capacidade local:** a participação na intervenção deverá reforçar o sentido de dignidade das pessoas e esperança em tempos de crise. Os programas devem ser elaborados para usar a capacidade local e evitar desvalorizar as iniciativas das pessoas.

Análise

Requisito 1 Avaliação inicial

Uma avaliação atempada da educação em contexto de emergência conduzida de forma holística e participativa.

Requisito 2 Estratégia de resposta

Desenvolve-se o enquadramento para uma resposta educativa, incluindo uma descrição clara do problema e uma estratégia fundamentada.

Requisito 3 Acompanha- mento

Todas as partes interessadas, relevantes, monitorizam regularmente as actividades da resposta educativa e o evoluir das necessidades educativas das populações afectadas.

Requisito 4 Avaliação

Uma avaliação sistemática e imparcial da resposta educativa para melhorar a prática e aumentar a responsabilidade.

Apêndice 1

Enquadramento de avaliação

Apêndice 2

Planeamento numa emergência: Lista de verificação de análise da situação

Apêndice 3

Obtenção de informação e ficha de necessidades e avaliação

Anexo 2: Referências e guia de recursos
Secção de análise

Requisito 1 – Análise: avaliação inicial

Uma avaliação atempada da educação em contexto de emergência conduzida de forma holística e participativa.

Indicadores-chave (ler em conjunto com as notas de orientação)

- Uma avaliação inicial rápida é levada a cabo o mais cedo possível, tendo em conta a protecção e a segurança (ver notas de orientação 1-3).
- As principais partes interessadas são envolvidas na identificação dos dados necessários a serem recolhidos; no desenvolvimento, interpretação e filtragem dos indicadores; e na gestão da informação e sua difusão (ver notas de orientação 4-5).
- Realiza-se uma avaliação abrangente das necessidades e recursos para os diferentes níveis e tipos de educação e para todos os locais afectados pela emergência, com a participação das partes interessadas, que é regularmente actualizada (ver nota de orientação 4).
- A educação faz parte de uma avaliação intersectorial que recolhe dados políticos, sociais, económicos, e de segurança; demográficos; e recursos disponíveis, para determinar os serviços necessários para a população afectada (ver nota de orientação 6).
- A avaliação analisa as ameaças existentes para a protecção dos alunos, utilizando uma avaliação de riscos estruturada para identificar ameaças, vulnerabilidades e capacidades (ver nota de orientação 7).
- São identificadas as capacidades locais, recursos e estratégias para a aprendizagem e educação, antes e durante a emergência.
- A avaliação identifica as sensibilidades locais sobre o objectivo e relevância da educação e as necessidades educacionais e actividades prioritárias.
- Estabelece-se um sistema para a partilha e registo dos resultados da avaliação e arquivo dos dados da educação (ver nota de orientação 8).

Notas de orientação

1. **A data da avaliação** deverá ter em consideração a protecção e segurança da equipa de avaliação e da população afectada. Em locais onde o acesso é limitado, devem ser exploradas estratégias alternativas, como fontes secundárias, líderes locais e redes da comunidade. Quando o acesso é possível, a primeira avaliação deve ser actualizada regularmente (no mínimo trimestralmente), com base na monitorização e apreciação dos dados, revendo o sucesso e problemas do programa, e informação sobre necessidades que continuam sem resposta.
2. **A recolha de dados** e informação para a avaliação deve ser planificada e conduzida para identificar as necessidades educativas, capacidades, recursos e lacunas. Uma avaliação global,

coabrindo todos os tipos de educação e todos os locais, deve ser realizada o mais rapidamente possível, mas não deve interferir com a avaliação parcial, mais rápida, que reúne dados para a acção imediata. As visitas ao terreno de vários intervenientes na educação devem ser coordenadas, sempre que possível, para evitar um contínuo fluxo de visitas que perturbará o trabalho.

As ferramentas de avaliação quantitativas e qualitativas devem estar em conformidade com os padrões internacionais, as metas da EPT e as notas de orientação legais. Isto ajuda a ligar as iniciativas globais à comunidade local e promove a ligação local a indicadores e quadros de referência globais. As fichas de recolha de dados devem ser padronizadas para o país para facilitar a coordenação de projectos ao nível das inter-agências e minimizar os pedidos de informação. As fichas devem incluir espaço para informação adicional que os actores da comunidade/local considerem importante.

As considerações éticas são essenciais para qualquer ficha de recolha de dados numa situação de resposta humanitária. Recolher informação por qualquer motivo, incluindo monitorização, avaliação e inquéritos, pode colocar a população em risco – não só por causa da natureza da informação recolhida, mas também porque a simples participação da população em todo o processo pode torna-la num alvo ou colocá-la em risco. Os princípios básicos do respeito, do zelo, e da não discriminação devem ser mantidos em mente e aqueles que recolhem a informação têm a responsabilidade de proteger e informar os participantes dos seus direitos. (Ver também referências de análise no Anexo 2 (pág. 90) para uma ligação com o documento "Fazer da Protecção uma Prioridade: um Guia para Incorporar a Protecção na Recolha de Dados na Assistência Humanitária".)

3. **Métodos de análise:** para se obterem dados fiáveis, estes deverão ser cruzados a partir de várias fontes durante a análise, antes de se estabelecer as conclusões. O cruzamento de dados é um método misto de aproximação à recolha e análise de dados para medir a sobreposição, mas também as diferentes facetas de um fenómeno, enriquecendo e aumentando a compreensão para assegurar a validade dos dados qualitativos. As percepções locais são também incluídas na análise, para evitar a resposta humanitária baseada somente em percepções e prioridades externas.
4. **As partes interessadas** devem incluir o maior número de indivíduos possível de um grupo(s) populacional(ais) afectado(s). A participação das partes interessadas na recolha de dados e informação, análise, e gestão e disseminação da informação pode ser limitada pelas circunstâncias durante a avaliação inicial, mas deverá ser aumentada durante avaliações posteriores, monitorizações e estimativas.
5. **Os resultados das avaliações** devem estar disponíveis o mais breve possível para que as actividades sejam planificadas. As avaliações dos dados da pré e pós-crise que identificam as necessidades e recursos da educação (por ex.: pelas autoridades, ONGs, agências especializadas, comunidade humanitária e comunidade local) devem ser disponibilizadas para todos os actores. Isto é particularmente útil se os actores não conseguem ter acesso ao local durante a emergência.
6. **As avaliações** gerais da situação de emergência devem incluir um especialista em educação ou protecção da criança, na equipa de emergência que irá recolher os dados das necessidades

e recursos na educação e protecção da criança. As agências devem fornecer recursos, formar pessoal e criar capacidade organizacional para realizar estas actividades.

7. Análise do risco: é importante considerar todos os aspectos da situação que podem afectar a saúde e segurança das crianças e jovens, tendo em vista que a educação poderá constituir protecção e/ou um factor de risco. A avaliação deve incluir uma lista ou tabela de risco (uma "matriz de risco"), onde deverá documentar para as diferentes faixas etárias e grupos vulneráveis o risco associado com factores como catástrofes naturais e riscos ambientais; minas terrestres ou engenhos que não explodiram; segurança dos edifícios e outras infra-estruturas; protecção das crianças e segurança; ameaças à saúde física e mental; problemas com as qualificações dos professores, participação na escola e currículo escolar, e outra informação relevante (para um exemplo de matriz de risco, ver também o CD-ROM MSEE)

A avaliação deverá expressar as estratégias de gestão de risco necessárias para a prevenção, alívio e acções relacionadas com a emergência (prontidão, resposta, reconstrução e reabilitação) durante acontecimentos adversos de origem natural ou provocados. Isto poderá, em determinadas circunstâncias, requerer que cada centro educacional tenha um plano de contingência e segurança para prevenir e responder a emergências. Quando necessário, cada centro educativo deverá preparar um mapa de risco mostrando as possíveis ameaças e salientando factores de risco que afectam a sua vulnerabilidade.

8. Partilha dos resultados da avaliação: esta deverá ser coordenada pelas autoridades relevantes a nível local e nacional. Se não existirem autoridades competentes ou organizações para o efeito, uma organização internacional, como o United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, deve ser nomeado para liderar o mecanismo de coordenação e partilha de informação. A partilha dos resultados da avaliação deve introduzir um enquadramento estatístico e um conjunto de dados, que podem ser utilizados por todas as partes interessadas (ver também requisito 3 - Política educativa e coordenação, da pág. 83).

Requisito 2 – análise: estratégia de resposta

Desenvolve-se o enquadramento para uma resposta educativa, incluindo uma descrição clara do problema e uma estratégia fundamentada.

Indicadores-chave (ler em conjunto com as notas de orientação)

- Os dados principais são recolhidos sistematicamente no início do programa.
- As estratégias de resposta educativa à emergência reflectem um conhecimento claro de todos os dados (ler notas de orientação 1-2).
- São identificadas metas e indicadores válidos para monitorizar o impacto da resposta educativa nas crianças, jovens e em toda a comunidade.

- A informação recolhida na avaliação inicial é actualizada com dados para o desenvolvimento do programa em curso (ver nota de orientação 3).
- As estratégias da resposta educativa dão prioridade à segurança e bem-estar de todas as crianças e jovens, incluindo aqueles que são vulneráveis ou possuem necessidades educativas especiais.
- As estratégias da resposta educativa satisfazem progressivamente as necessidades das populações afectadas pelo contexto de emergência para uma educação inclusiva e de qualidade, possibilitando o reforço dos programas educativos nacionais (ver notas de orientação 4-6).

Notas de orientação

- 1. As propostas de resposta:** devem assegurar quais as actividades essenciais financiadas com fundos adequados para ir ao encontro dos requisitos mínimos aqui descritos. As propostas deverão indicar quais as actividades educativas previstas e para que locais, estimando o grau de cobertura para as necessidades avaliadas para diferentes níveis e tipos de educação e indicando se outra organização é conhecida por estar comprometida em satisfazer as restantes necessidades. Deverá existir a maior flexibilidade possível para responder às necessidades actuais da educação, se maior do que o previsto. Deverão ser feitos esforços para promover a sustentabilidade e harmonia entre organizações quando estão a elaborar o nível e tipo de emergência educativa e os seus gastos (por ex.: remuneração, equipamento, etc.)
- 2. Capacitação para recolha e análise de dados:** as propostas deverão incluir a capacitação de pessoal, em particular pessoal nacional, para a recolha e análise dos dados, bem como levar a cabo tarefas de monitorização e apreciação dos mesmos. Por diversas vezes estes não são tidos em consideração durante o processo de proposta.
- 3. Actualização de estratégias:** as propostas para a resposta devem ser revistas e actualizadas pelo menos trimestralmente durante o contexto de emergência e início da reconstrução. Devem ser tidos em conta as metas alcançadas, as alterações da situação de emergência eestimativas correntes de necessidades a dar resposta. O principal objectivo deve ser o aumento progressivo da qualidade e da abrangência da resposta, assim como a sustentabilidade a longo prazo, sempre que possível.
- 4. Resposta dos doadores:** os doadores devem rever regularmente a qualidade e abrangência da resposta educativa à emergência, incluindo o envolvimento e retenção de alunos de grupos vulneráveis. Eles deverão assegurar o acesso a oportunidades educativas nos vários locais afectados pela emergência. Devem ser disponibilizados fundos para que a educação chegue aos locais que alojam refugiados ou deslocados internos, permitindo a esta população obter os requisitos mínimos (ver também requisito 3 - Acesso e Ambiente de Aprendizagem, nota de orientação 8 da pág. 44).
- 5. Fortalecimento dos programas nacionais:** a resposta educativa de emergência, especialmente para populações não deslocadas e durante o período de reconstrução, deve ser planificada de forma a conciliar e reforçar os programas educativos nacionais, incluindo a planificação nacional e local, administração, gestão e apoio à formação de professores em serviço.

6. Superar as limitações dos mandatos das organizações: dar apoio a organizações com um mandato limitado (por ex.: mandatos limitados a crianças ou a refugiados e à sua repatriação) deve assegurar que a sua resposta educativa é articulada com a do governo e das organizações com mandatos mais abrangentes, para que todas as necessidades educativas sejam satisfeitas. As estratégias educativas para cada região afectada devem incluir as necessidades de desenvolvimentos das crianças em idade pré-escolar, mas também as necessidades dos jovens, incluindo ensino secundário, universitário e vocacional, formação de professores e educação alternativa apropriada. As estratégias para o desenvolvimento educativo em áreas de regresso de populações deslocadas deve incluir organizações humanitárias que intervenham a longo prazo. (por ex.: no apoio à repatriação e reintegração dos refugiados).

Requisito 3 – análise: acompanhamento

Todas as partes interessadas, relevantes, monitorizam regularmente as actividades da resposta educativa e o evoluir das necessidades educativas das populações afectadas.

Indicadores-chave (ler em conjunto com as notas de orientação)

- Os sistemas para um acompanhamento contínuo da situação de emergência estão implementados e em funcionamento (ver notas de orientação 1-2).
- As mulheres, homens, crianças e jovens de todos os grupos afectados são regularmente consultados e envolvidos no acompanhamento das actividades (ver também nota de orientação 2).
- Os dados relativos à educação são sistemática e regularmente recolhidos, começando com a informação de base e seguidos pela identificação de alterações subsequentes e sua tendência (ver também notas de orientação 3-4).
- O pessoal recebe formação sobre metodologias de recolha e análise de dados para assegurar que os dados são credíveis e que a análise é válida e credível (ver nota de orientação 5).
- Os dados educativos são analisados e partilhados com as partes interessadas em intervalos regulares pré-determinados (ver nota de orientação 3).
- Os sistemas de monitorização e as bases de dados são regularmente actualizados para reflectir novas tendências e permitir decisões bem documentadas.
- Os dados que identificam mudanças, novas tendências, necessidades e recursos são fornecidos aos gestores do programa educativo regularmente.
- São realizados ajustes no programa, quando necessário, como resultado da monitorização.

Notas de orientação

1. A **monitorização** deve reflectir as alterações das necessidades educativas das populações, assim como o sucesso da resposta a essas necessidades, para ser eficaz e flexível, podendo ser sempre melhorada. Os dados não precisam ser todos recolhidos com a mesma frequência. O

planeamento da monitorização deve incluir notas de orientação sobre a frequência e tipo de dados a recolher, baseados nas necessidades, e quantidade de recursos ocupados com a sua recolha e processamento. Muitos tipos de informação podem ser recolhidos nas escolas e de outros programas educativos em forma de amostra, dando indicadores básicos das necessidades e problemas (por ex.: dados que estão a ser recolhidos, desistências, se os alunos tomam alguma refeição antes de ir para a escola, número de livros de texto, materiais didácticos disponíveis, etc.). O acompanhamento das crianças fora da escola e as suas razões para não participarem ou não frequentarem a escola pode também ser levado em consideração durante uma visita a uma amostra de lares numa área seleccionada, bem como com os grupos comunitários.

2. **Pessoas envolvidas na monitorização:** as pessoas que são capazes de recolher informação de todos os grupos da população afectada de uma forma culturalmente aceite deverão ser incluídos, especialmente no que respeita ao género e às competências linguísticas. As práticas culturais locais podem requerer que as mulheres ou grupos minoritários sejam consultados separadamente de indivíduos que sejam aceites culturalmente.
3. **Os Sistemas de Informação da Gestão da Educação (SIGE)** podem ter sido destruídos devido ao contexto de emergência. A recolha de dados e o processamento dos mesmos poderá ser reabilitado como uma prioridade, através da cooperação internacional e apoio das autoridades nacionais. O desenvolvimento ou a reabilitação do SIGE nacional poderá requerer a capacidade de construção e recursos a nível nacional, regional e local para desenvolver, recolher, gerir, interpretar, aplicar e divulgar a informação disponível. Esta acção deverá ser iniciada o mais cedo possível na emergência, com o objectivo de ter um sistema de acompanhamento a funcionar na fase inicial de reconstrução.

Uma componente crítica do SIGE é a compatibilidade de software. A nível nacional e distrital, gabinetes da educação e outros subsectores (por ex.: institutos nacionais de formação) deverão possuir software para criar bases de dados para facilitar a troca de informação.

4. **A monitorização dos alunos** deve ter lugar logo que possível depois de estes completarem ou abandonarem um curso. A monitorização poderá cobrir a assimilação de competências de literacia e numeracia, bem como de acesso a materiais de leitura pós-literacia. Para a educação vocacional, a monitorização deve identificar as oportunidades de emprego e a utilização que os ex-alunos fazem das suas competências vocacionais, através do acompanhamento de pessoal no terreno e de estudos. A monitorização do pós-programa proporciona informações importantes para a concepção do programa (ver também requisito 4 - Ensino e Aprendizagem, da pág. 62).
5. **Validade dos dados:** todas as análises devem incluir documentação que explica 1) definição do indicador, 2) fonte de informação, 3) método de recolha, 4) quem efectuou a recolha, 5) procedimentos de análise dos dados. Qualquer anomalia que possa ocorrer durante a gestão, recolha ou análise dos dados deverá ser registada. Os dados podem ser deturpados pelas fontes para maximizar a obtenção de recursos (por ex.: números de participação inflacionados) ou para evitar a censura. A formação do pessoal deverá ser acompanhada por uma política de visitas de monitorização sem aviso prévio para melhorar a validade dos dados.

Requisito 4 – análise: avaliação

Uma avaliação sistemática e imparcial da resposta educativa para melhorar a prática e aumentar a responsabilidade.

Indicadores-chave (ler em conjunto com as notas de orientação)

- Avaliação das políticas, programas e resultados das intervenções é realizada regularmente, em conformidade com as estratégias de resposta genéricas, objectivos educacionais específicos e de protecção às crianças, e os requisitos mínimos (ver nota de orientação 1).
- A informação é procurada nos efeitos indesejados da intervenção.
- A informação é recolhida de forma transparente e imparcial de todas as partes interessadas, incluindo a população afectada e parceiros de outros sectores.
- Todas as partes interessadas, incluindo grupos marginalizados, comissões de educação da comunidade, responsáveis locais e nacionais pela educação, professores e alunos, são incluídos nas actividades de avaliação (ver nota de orientação 2).
- Lições e boas práticas são extensamente partilhadas com a comunidade internacional e a comunidade local, bem com a comunidade humanitária. Programas e políticas que contribuam para os objectivos nacionais e globais da educação são introduzidas na advocacia pós-emergência (ver nota de orientação 3).

Notas de orientação

1. **As avaliações** devem recolher dados quantitativos e qualitativos para desenvolver uma visão holística. Os dados qualitativos proporcionam informação contextual e ajudam a explicar os dados estatísticos recolhidos. Os dados qualitativos podem ser recolhidos através de entrevistas, observações e documentos escritos; dados quantitativos podem ser recolhidos através de inquéritos e questionários.

As avaliações devem proporcionar uma apreciação abrangente do potencial humano e financeiro; acesso dos alunos, retenção, inclusão e protecção; processos de ensino-aprendizagem; reconhecimento e certificação das aprendizagens; formação de professores em serviço; impacto individual nos alunos, incluindo oportunidade para continuação dos estudos e emprego; e impacto na comunidade alargada.

2. **Capacitação através da avaliação:** os orçamentos devem incluir fundos para oficinas com as partes interessadas, para introduzir os conceitos de avaliação, desenvolver enquadramento para a avaliação, processá-la de uma forma participativa e rever e interpretar os resultados em conjunto. É particularmente positivo envolver todo o pessoal de um programa educativo nos aspectos do processo de avaliação. Isto pode ajudar a desenvolver os conceitos básicos para posterior apropriação e implementação das recomendações. Os beneficiários do projecto, por exemplo, professores e outros técnicos da educação, podem também apontar as dificuldades práticas que enfrentam e as dificuldades que poderão ser encontradas como consequência das recomendações gerais.

3. Partilhar as descobertas e as lições aprendidas: os avaliadores deverão ser questionados para estruturarem os seus relatórios incluindo numa primeira parte informações que possam ser partilhadas no domínio público, com descobertas confidenciais ou internas apresentada numa segunda parte que não serão partilhadas tão amplamente.

Requisitos mínimos comuns a todas as categorias: Apêndices

Apêndice 1: Enquadramento de Avaliação

ANÁLISE DAS CAPACIDADES E DAS VULNERABILIDADES (ex.: género, incluindo divisão por idade e sexo) PARTICIPAÇÃO	PROTECÇÃO (física, legal e material) /DIREITOS HUMANOS/ LEGISLAÇÃO						DEMOCRACIA (População total, grupos vulneráveis específicos, tamanho da população de acolhimento, deslocados, desaparecidos, distribuição por idade e sexo, etc.)
	MORTALIDADE						
	MORBIDEZ			ESTADO NUTRICIONAL			
	ACESSO A ÁGUA POTÁVEL	ACESSO À SAÚDE BÁSICA, NUTRIÇÃO E SERVIÇOS PSICOSSOCIAIS	RAÇÃO ALIMENTAR	DISPONIBILIDADE E ADEQUAÇÃO DE ABRIGO	COMPORTAMENTOS SAUDÁVEIS	NÍVEL SANITÁRIO	
	SEGURANÇA ALIMENTAR			ESTADO DA SAÚDE, NUTRIÇÃO & DOS SERVIÇOS PSICOSSOCIAIS			
	CONTEXTO ECONÓMICO E DE MERCADO DO AGREGADO FAMILIAR		EDUCAÇÃO	CONTEXTO SOCIAL E CULTURAL		DESIGUALDADE	
CONTEXTO NACIONAL Político, económico, histórico, social, capacidade governamental, infra-estruturas, sistemas, geografia, clima, catástrofes naturais, organizações internacionais, etc.			MERCADOS NACIONAIS Funcionais (e diminuição de necessidade de assistência externa) ou disfuncionais?				

O enquadramento de avaliação é usado como base para a discussão e análise, com o objectivo de alcançar um entendimento comum das necessidades de uma determinada população. Esta análise combina factos e espírito crítico. O enquadramento de avaliação integra categorias que são questões que devem ser tidas em consideração. Embora sugerindo um efeito causal entre categorias, o enquadramento não se refere explicitamente a estes e é necessário desenvolver mais ferramentas de apoio às equipas de avaliação. Até tais ferramentas estarem desenvolvidas, as equipas poderão escolher como explicar os acontecimentos. O enquadramento proporciona uma plataforma mais consistente e transparente para a partilha de informação com o objectivo de planificar uma resposta humanitária prioritária para a crise. Mesmo havendo a categoria de preocupações em cada nível do enquadramento, isto não implica uma consequente resposta prioritária. O enquadramento mostra que essas diferentes categorias são interdependentes e deverão ser consideradas como tal. Cada categoria do enquadramento deve ser avaliada individualmente (por ex.: educação) e como parte de uma avaliação integrada (por ex. o impacto da situação na educação e em outras categorias do enquadramento). Protecção/direitos humanos/legislação são questões transversais, que necessitam de ser tratadas separadamente e valorizadas. O ponto de partida para a avaliação é um grupo geográfico ou populacional.

Fonte: O enquadramento de avaliação foi desenvolvido pela Inter-Agency Standing Committee (IASC) CAP Sub-Working Group e aperfeiçoado na oficina onde participaram os doadores, agências das Nações Unidas, Cruz Vermelha e ONGs, 25 de Janeiro de 2004.

Apêndice 2: Planificação numa Emergência

Lista de verificação para análise da situação

Os factores, questões, pessoas e instituições que é necessário conhecer e perceber para se poder planificar e implementar o programa.

1. Avaliação de base

- Que dados são necessários para o estudo de base?
- Que dados são necessários para planificar a implementação em relação aos recursos disponíveis, por exemplo, localização das escolas (número, local); número esperado de alunos; número de professores; etc.
- É possível recolher dados de um estudo de base antes de começar o programa?

2. A natureza da situação

- Qual é a natureza da situação (endógena ou repentina)?
- Há grupos (culturais, etários, de género, etc.) particularmente vulneráveis ou afectados pelo contexto de emergência?

3. A estabilidade da situação

- A situação é estável (a curto/médio prazo) ou continua a evoluir?
- Há outras contingências que se possam prever (uma nova emergência ou uma alteração significativa do contexto de emergência existente)?
- Que factores podem ser identificados que poderão resultar numa repentina e/ou significativa mudança?

4. O Sistema educativo actual

O Sistema Educativo

- Existe um sistema educativo em funcionamento?
- Existe mais do que um sistema educativo em funcionamento na população alvo?
- Como está a actual emergência a afectar o(s) presente(s) sistema(s) educativo(s)?
- Os edifícios escolares e infra-estruturas são escassos ou destruídos (cozinhas, instalações sanitárias, arrecadações, etc.)?
- Quais são as condições actuais do ambiente de aprendizagem (espaço, materiais, salas de aula, pessoal, etc.)?
- A situação é a mesma para rapazes e raparigas, ou para crianças de um grupo geográfico/étnico/etc. diferente?
- As crianças estão a matricular-se e a ir à escola regularmente?
- Há crianças afectadas pela fome enquanto estão na escola (por ex.: sem pequeno-almoço; grande distância da escola; má nutrição geral)?
- Há crianças afectadas por falta de algum micro nutriente? Qual(ais)?

Currículo e Instrução

- Há um currículo comum?
- Há uma língua comum (ou línguas) de instrução?
- Há professores, materiais de apoio ao professor e/ou à aprendizagem?
- Há necessidade de formação/reciclagem de professores?

- Há necessidade de programas de formação para a educação não formal e formação profissional (para soldados desmobilizados (crianças), crianças fora da escola e/ou outros grupos particularmente desfavorecidos)?

5. Partes interessadas importantes

Identificar partes interessadas importantes:

- Quem está a fazer o quê?
- Quem está responsável por que aspectos?
- Quem está a planificar o quê?
- Quem é responsável por que recursos?
- Quem é responsável por que decisões?
- Outras organizações internacionais.
- Outras ONGs (internacionais e locais).
- Governo:
 - Qual é o estado actual do governo nacional e regional (legítimo, interino)?
 - Quem administra a educação?
- Escolas (professores, directores, associações de pais/professores)
- Comunidade (líderes, anciões, religiosos, associações de mulheres, trabalhadores da saúde, ou outros grupos comunitários)
- Família
 - Qual é a estrutura predominante?
 - A emergência afectou a estrutura familiar?
 - Quem toma decisões acerca das crianças (em particular raparigas) na sua participação na escola?

6. Recursos disponíveis

Para a educação (ver também "O sistema educativo actual" acima)

- Existem espaços de aprendizagem seguros?
- Os edifícios escolares disponíveis estão a funcionar em pleno?
- Existe um número suficiente de professores e pessoal não docente para levar a cabo o normal funcionamento da escola no seu dia-a-dia?

Para a Ajuda Alimentar

- Qual é a urgência de iniciar a distribuição alimentar?
- Que pessoal há disponível para preparar a alimentação?
- Que equipamentos há no local para a preparação de refeições (cozinha escolar, arrecadações, utensílios de cozinha e de refeitório, combustível para a cozinha, fonte de água)?
- É possível conseguir estes equipamentos?
- Existe uma infra-estrutura de transporte/entrega/armazenamento?
- Que alimentos vão estar disponíveis? Quando e com que rapidez podem ser adquiridos e entregues para os pontos de distribuição alimentar?
- Há algum programa de saúde escolar para completar/construir?
- Há de momento algum compromisso de um doador?
- Há potenciais parceiros para a implementação?

7. Problemas existentes e possíveis

Segurança

- Há espaços de aprendizagem seguros?
- O acesso das crianças, dos professores e da ajuda ao local de aprendizagem é seguro?
- Há um local seguro para a preparação e/ou distribuição da alimentação?
- O transporte e entrega da alimentação são seguros?
- A alimentação está armazenada com segurança?

Problemas de género e étnicos

- Há questões particulares para um dos géneros?
- Há questões particulares relacionados com diferentes grupos (étnicos, geográficos)?

Legitimidade

- Há um parceiro claro do governo para a planificação e implementação das actividades?
- A criação e o suporte das actividades educativas têm o apoio do poder político/líderes locais? Se não, porquê?
- É arriscado continuar sem esse apoio?
- É possível prosseguir sem este apoio ser justificado?
- A parceria pode ser desenvolvida?
- O programa pode ser elaborado para desenvolver e/ou atrair o apoio?

Apêndice 3: Formulário de obtenção de informação e avaliação das necessidades

Questionário

Local(ais): _____

Natureza de emergência: _____

Principal(ais) problema(s): _____

Há algumas escolas a funcionar?

Sim/Não	Local(ais)	Número de crianças que frequentam	
		Raparigas	Rapazes
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

1. Principal(ais) causa(s) para/ou manifestação(ões) do problema?

- | | | | |
|---|--------------------------|---|--------------------------|
| Os edifícios escolares foram afectados | <input type="checkbox"/> | Os professores não trabalham se não forem pagos | <input type="checkbox"/> |
| A água na zona da escola é impropria para consumo ou indisponível | <input type="checkbox"/> | Viajar tornou-se perigoso | <input type="checkbox"/> |
| As crianças estão desocupadas e/ou fora da escola | <input type="checkbox"/> | Os professores foram recrutados para o exército | <input type="checkbox"/> |
| O equipamento/material não está disponível | <input type="checkbox"/> | Algumas crianças são portadoras de deficiência | <input type="checkbox"/> |
| Algumas crianças estão traumatizadas | <input type="checkbox"/> | As crianças foram recrutadas para o exército | <input type="checkbox"/> |
| Algumas famílias não podem comprar o material escolar | <input type="checkbox"/> | | |
| Professores abandonaram o local ou estão receosos | <input type="checkbox"/> | | |
| Falta de adultos com educação para substituir os professores | <input type="checkbox"/> | | |

2. Identificação da população infantil

	Total	Raparigas	Rapazes
Número de Crianças	_____	_____	_____
0-5 anos de idade	_____%	_____%	_____%
6-13 anos de idade	_____%	_____%	_____%
14-18 anos de idade	_____%	_____%	_____%
Residentes	_____%	_____%	_____%
Flutuantes	_____%	_____%	_____%

3. Comparação coma situação de pré-emergência

	Total			Raparigas			Rapazes		
	Menos	Igual	Mais	Menos	Igual	Mais	Menos	Igual	Mais
Número de crianças									
0-5 anos de idade									
6-13 anos de idade									
14-18 anos de idade									
Residentes									
Flutuantes									

Explique as grandes diferenças em relação ao género

Existem outros aspectos relevantes que necessitem de ser expostos, por exemplo a presença de grupos étnicos? Explique.

4. Qual é o nível de educação das crianças?

	<u>Educação</u> <u>da primeira infância</u>	<u>Educação</u> <u>primária</u>	<u>Educação média</u> <u>(adolescentes)</u>
% de grupos de idade da população que completou	_____	_____	_____

5. Qual é a língua(as) utilizada(s) pelas crianças?

	Língua materna	Falada <input checked="" type="checkbox"/>	Escrita <input checked="" type="checkbox"/>
Línguas locais (especifique)	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras (especifique)	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6a. Possui um mapa da região onde estão indicados os edifícios da comunidade (por exemplo, escolas, centros de saúde, igrejas) ?

6b. Se a resposta à pergunta 6a for não, poderá obter um?

6c. Se a resposta à pergunta 6b for não, indique como obter esta informação

7. Que locais pode ser utilizados para leccionar as aulas?

	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>Quantidade de crianças que podem ser acomodadas</u>
Escola/salas de aula	<input type="checkbox"/>	_____
Centro de reabilitação	<input type="checkbox"/>	_____
Abrigo	<input type="checkbox"/>	_____
Ao ar livre (sombra/árvore)	<input type="checkbox"/>	_____
Casa	<input type="checkbox"/>	_____
Edifícios religiosos	<input type="checkbox"/>	_____
Clínica	<input type="checkbox"/>	_____
Outros (especifique)	<input type="checkbox"/>	_____

8. As instalações que se seguem podem ser facilmente acessíveis?

	No local <input checked="" type="checkbox"/>	À distância de(metros) <input checked="" type="checkbox"/>	Inacessível <input checked="" type="checkbox"/>
Fonte de água (especifique)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instalações sanitárias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Duches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Casas de banho/latrinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instalações médicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instalações para portadores de deficiência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Electricidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Que distância é que as crianças têm de percorrer para assistir às aulas?

	0-25%	26-50%	51-75%	76-100%
(em metros)	(% do grupo de crianças)			
500 metros ou menos	_____	_____	_____	_____
de 500 metros a 1000 metros	_____	_____	_____	_____
> 1000 metros	_____	_____	_____	_____
(em milhas)				
milha ou menos	_____	_____	_____	_____
de 1/2 milha a 1 milha	_____	_____	_____	_____
> 1 milha	_____	_____	_____	_____

10. As crianças participam nas actividades domésticas ou outro tipo de trabalho?

	Raparigas	Rapazes
%	_____	_____
Horas por dia	_____	_____
Maioritariamente da parte da tarde ou manhã	_____	_____

11. Que quantidade (aproximadamente) de materiais de aprendizagem estão disponíveis e são necessários?

(por criança)	Disponível	Necessário
Livros de texto	_____	_____
Tema 1	_____	_____
Tema 2	_____	_____
Tema 3	_____	_____
Quadro(s)	_____	_____
Giz(s))	_____	_____
Apagador(es)	_____	_____
Livro de exercícios	_____	_____
Lapiseira(s)/lápiz	_____	_____
Borracha	_____	_____
Lápis de cores	_____	_____
Outros (especifique)	_____	_____

12. Que quantidade (aproximadamente) de materiais de ensino estão disponíveis e são necessários?

	Disponível	Necessário
(Por sala de aula)	_____	_____
Livros de texto	_____	_____
Tema 1	_____	_____
Tema 2	_____	_____
Tema 3	_____	_____
Quadro(s)	_____	_____
Giz(s))	_____	_____
Apagador(es)	_____	_____
Livro de exercícios	_____	_____
Lapiseira(s)/lápis	_____	_____
Borracha	_____	_____
Lápis de cores	_____	_____
Outros (especifique)	_____	_____

13. Quem está/pode estar disponível para ensinar as crianças?

	N.º	Mulheres (%)	Homens (%)
Professores com formação pedagógica	_____	_____	_____
Professores sem formação pedagógica	_____	_____	_____
Profissionais de outras áreas	_____	_____	_____
(por exemplo, médico, paramédico)	_____	_____	_____
Crianças mais velhas	_____	_____	_____
Membros da comunidade	_____	_____	_____
Membros de ONGs	_____	_____	_____
Voluntários	_____	_____	_____
Outros (especifique)	_____	_____	_____

14. Que recursos humanos (pessoas adultas) estão disponíveis para apoiar os professores?

	N.º	Mulheres (%)	Homens (%)
Professores com formação pedagógica	_____	_____	_____
Professores sem formação pedagógica	_____	_____	_____
Profissionais de outras áreas	_____	_____	_____
(por exemplo, médico, paramédico)	_____	_____	_____
Crianças mais velhas	_____	_____	_____
Membros da comunidade	_____	_____	_____
Membros de ONGs	_____	_____	_____
Voluntários	_____	_____	_____
Outros (especifique)	_____	_____	_____

15. As crianças estão acompanhadas?

% do grupo de crianças

Pela sua família completa _____

Pelo menos com um dos pais _____

Por irmãos mais velhos _____

Por outros membros da família _____

Por voluntários _____

Sozinhos _____

16. Quem é o responsável pela família?

% do grupo de crianças

Mãe _____

Pai _____

Outro adulto (especifique) _____

Outra criança (irmã mais velha) _____

Outra criança (irmão mais velha) _____

Outro (especifique) _____

17. Actividade económica da família?

%

Agricultores _____

Artesãos _____

Nómadas _____

Criadores de gado _____

Outros (especifique) _____

18. Quais são as mensagens relevantes para serem transmitidas às crianças?

Mensagens sobre saneamento e higiene _____

Mensagens de saúde _____

Mensagens sobre potenciais perigos como minas terrestres _____

Competências para a vida (especifique) _____

Outras (especifique) _____

19. Presença de instituições-chave a funcionar nas comunidades afectadas (indicar o nome de algumas):

Comissões da comunidade	Muito Comum	Comum	Raro	Não existente
1 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recursos do Ministério da Educação	Muito Comum	Comum	Raro	Não existente
1 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Institutos de formação de professores	Muito Comum	Comum	Raro	Não existente
1 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ONGs nacionais activas na educação	Muito Comum	Comum	Raro	Não existente
1 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ONGs internacionais activas na educação	Muito Comum	Comum	Raro	Não existente
1 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agências das Nações Unidas	Muito Comum	Comum	Raro	Não existente
1 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras (especificar)	Muito Comum	Comum	Raro	Não existente
1 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Acesso à Educação e Ambiente de Aprendizagem

Introdução

Em tempos de crise, a educação como acesso a um direito e recurso vital, pode ser muitas vezes limitado. Mas a educação pode ter um papel importante no apoio às populações afectadas por uma crise, uma vez que lhes proporciona conhecimento e capacidades adicionais para que possam reaver a normalidade nas suas vidas. No entanto, a maioria das vezes é mais complexo organizar as actividades educativas num contexto de emergência e existe o perigo de os grupos vulneráveis não terem acesso à educação. Os governos, as comunidades e as organizações humanitárias têm a responsabilidade de assegurar que todos os indivíduos tenham acesso a oportunidades educativas de qualidade e relevantes e que os ambientes de aprendizagem sejam seguros e promovam a segurança e o bem-estar mental, emocional e psicológico dos alunos.

Os programas educativos em situações de emergência podem proporcionar protecção psicológica, cognitiva e social aos alunos, especialmente às crianças e jovens e ao pessoal docente. Mas, os alunos estão frequentemente sujeitos a perigos físicos e psicológicos vindos tanto da escola, bem como do próprio ambiente de aprendizagem. Este tipo de problemas afecta sobretudo as raparigas e as professoras.

Ao proporcionar serviços educativos existe também a obrigação de assegurar a segurança dos alunos no caminho de ida e volta até à escola bem como no próprio ambiente de aprendizagem.

Progressivamente, devem ser implementadas várias iniciativas e oportunidades de educação não-formal. Se a educação formal não for imediatamente possível num cenário de emergência, os programas educacionais devem proporcionar actividades recreativas: jogos e desportos, actividades não formais, programas de acompanhamento para crianças cujo grau de conhecimento não corresponda ao grau de ensino (em caso de necessidade), oportunidades para os jovens manterem e desenvolverem a sua capacidade de estudo, formas alternativas de educação não-formal ou

formação específica para crianças, jovens ou adultos que não começaram ou completaram a educação básica.

Num contexto de emergência alguns grupos ou indivíduos podem ter muitas dificuldades em aceder à educação. Mas a nenhum indivíduo deve ser negado o acesso à escola e a oportunidades de aprendizagem por motivos de discriminação. Quem organiza a educação deverá assegurar as necessidades particulares de grupos vulneráveis com necessidades especiais, como portadores de deficiência, raparigas adolescentes, crianças associadas às forças beligerantes, mães adolescentes, etc. para assegurar que eles beneficiam de actividades educativas.

As intervenções educativas devem ser desenvolvidas não apenas no sentido de facultar serviços de educação formal e não-formal mas também de trabalhar os obstáculos que podem excluir determinados grupos como a discriminação, propinas e barreiras da língua.

São particularmente necessárias, oportunidades adicionais, formais, não-formais ou vocacionais para minimizar as necessidades das raparigas e mulheres que não tenham tido acesso à educação ou que por qualquer razão, não a puderam continuar e mesmo finalizar.

Ligações aos requisitos comuns a todas as categorias

O processo através do qual se desenvolve e implementa uma resposta educativa é essencial para a sua eficácia. Esta secção deve ser utilizada em conjunto com os requisitos comuns a todas as categorias, que abrangem a participação da comunidade, os recursos locais, a fase exploratória, a resposta, a monitorização e a avaliação. A participação das pessoas afectadas pela catástrofe, incluindo grupos vulneráveis, deve ser, em particular, maximizada para assegurar a sua adequação e qualidade.

Requisitos mínimos: são de natureza qualitativa e especificam os níveis mínimos a atingir na realização da acção educativa.

Indicadores-chave: são "sinais" que mostram se os requisitos foram atingidos. Providenciam uma forma de medir e comunicar o impacto ou resultado do programa, bem como o processo ou métodos usados. Os indicadores podem ser qualitativos ou quantitativos.

Notas de orientação: incluem pontos específicos a considerar quando se aplicam os requisitos ou indicadores em diferentes situações, orientação, dificuldades práticas e aconselhamento em questões prioritárias. Podem também incluir questões importantes relacionadas com o requisito ou indicadores e descrever dilemas, controvérsias ou falhas ao nível do conhecimento. O Anexo 2 inclui uma lista de referências seleccionada que aponta para fontes de informação sobre questões gerais e questões técnicas específicas relacionadas com este capítulo.

Acesso à Educação e Ambiente de Aprendizagem

Requisito 1 Igualdade de Acesso

Todos os indivíduos têm acesso a oportunidades educativas relevantes e de qualidade

Requisito 2 Protecção e Bem-estar

Os ambientes de aprendizagem são seguros e promovem a protecção e bem-estar mental e emocional dos alunos

Requisito 3 Instalações

As instalações educativas devem possuir condições para garantir o bem-estar físico dos alunos

Apêndice 1

Lista psicossocial

Apêndice 2

Lista do Programa de Alimentação Escolar

Anexo 2: Guia de Referências Bibliográficas e Recursos
Secção: Acesso à Educação e Ambiente de Aprendizagem

Requisito 1 – Acesso à educação e ambiente de aprendizagem: igualdade de acesso

Todos os indivíduos têm acesso a oportunidades educativas relevantes e de qualidade.

Indicadores-chave (ler em conjunto com as notas de orientação)

- A nenhum indivíduo é negado o acesso à educação e às oportunidades educativas por motivo de discriminação (ver notas de orientação 1-2).
- Documentos e/ou outros requerimentos não são uma barreira para a matrícula escolar (ver nota de orientação 3).
- Várias oportunidades de educação formal e não-formal são progressivamente facultadas à população afectada para responder às suas necessidades educativas (ver notas de orientação 4-5).
- Através da formação e da sensibilização, as comunidades tornam-se cada vez mais envolvidas na manutenção do direito de todos os seus membros a uma educação relevante e de qualidade (ver notas de orientação 6-7).
- São disponibilizados pelas autoridades, doadores, ONGs, parceiros de desenvolvimento e pelas próprias comunidades, recursos suficientes para assegurar a continuidade da qualidade das iniciativas educativas em todas as fases de uma emergência ou reconstrução prioritária (ver nota de orientação 8).
- Os alunos têm a oportunidade de entrar ou reentrar em segurança no sistema formal de ensino, assim que possível, depois de uma interrupção causada pela emergência.
- O programa de educação é reconhecido pelas autoridades educativas no país de origem ou/e país de acolhimento.

Notas de orientação

1. **Discriminação** refere-se, entre outros, aos obstáculos impostos por vários factores: pobreza, género, idade, nacionalidade, raça, etnia, religião, língua, cultura, convicções políticas, orientação sexual, situação económico-financeira, localização geográfica ou necessidades educativas especiais.

Na Convenção Internacional dos Direitos económicos, sociais e culturais instituiu-se o seguinte:

- ARTIGO 2 reconhece-se "o direito à educação sem qualquer tipo de discriminação relacionada com raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional social, pobreza, nascimento ou outro estatuto."
- ARTIGO 13 reconhece-se o direito de todos à educação que "deva ser dirigida para um total desenvolvimento da personalidade humana e o seu sentido de dignidade e que fortaleça o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. A educação deve formar e incentivar todas as pessoas a participar efectivamente numa sociedade livre, deve

promover o entendimento entre todos, a tolerância e amizade entre todas as nações e os grupos raciais, étnicos ou religiosos, para além da promoção das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.”. No artigo 13 os estados comprometem-se a reconhecer, no sentido de atingir a realização deste direito, que: 1) a educação primária seja obrigatória, acessível e gratuita para todos; 2) a educação secundária, incluindo educação técnica e vocacional, deve ser posta ao alcance de todos por um conjunto de factores do qual se destaca a progressiva introdução da gratuidade no sistema educativo; 3) a educação básica deve ser encorajada e intensificado o máximo possível para aquelas pessoas que não tenham recebido ou completado a sua formação primária.

2. **Instrumentos e enquadramentos** internacionais que declaram que o direito à educação em emergências deve ser valorizado. Estes incluem requisitos de várias fontes, entre elas:
 - Quadro de Acção do Fórum de Educação Mundial, em Dacar, sobre Educação Para Todos, onde se define como meta que os governos devem “conhecer as necessidades dos sistemas educativos afectados por conflitos, calamidades naturais e instabilidade e conduzir os programas educativos de maneira a promover entendimento mútuo, paz e tolerância e para prevenir os conflitos e qualquer forma de violência.
 - Convenção de Genebra (IV) sobre protecção de civis em tempo de guerra (Artigo 50): “O Poder Ocupante, juntamente com a cooperação das autoridades nacionais e locais deve facilitar o trabalho apropriado de todas as instituições dedicadas ao cuidados e educação das crianças”:
 - Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, que faculta um enquadramento normativo para a protecção física, psicossocial, cognitiva da aprendizagem em cenário de emergência.
3. **Admissão e matrícula:** a documentação exigida deve ser flexível e não incluir certificados de cidadania, certificados de nascimento, papéis de identificação, relatórios escolares, entre outros, uma vez que as populações afectadas pela situação de emergência podem não dispor desses documentos. Os limites de idade não deveriam ser aplicados às crianças e jovens envolvidos na situação de emergência. As segundas matrículas devem ser permitidas para situações de desistência. Deve ser feito um esforço no sentido de atingir e envolver potenciais alunos marginalizados e vulneráveis. A informação deve ser confidencial se esta tiver consequências na segurança do aluno.
4. **Diversidade de oportunidades educativas:** este tipo de oportunidades incluem, ou deveriam incluir, o ensino pré-escolar, ensino primário e secundário, ensino superior, formação vocacional, iniciativas de educação não-formal (inclusive literacia e numeracia) e oportunidades de aprendizagem rápida, quando apropriadas. Qualquer trauma que os alunos possam enfrentar como resultado de uma emergência não deve ser uma consequência da falta de acesso à educação.

Para que mais alunos possam beneficiar de oportunidades educativas há um conjunto de factores facilitadores a considerar: flexibilidade de horários, incluindo horas e turnos variados, suporte organizado de colegas para alunos que enfrentem dificuldades de integração no contexto de sala de aula e programas de transição e de estudos nas férias. Forçar alunos mais velhos a integrarem classes com colegas mais novos ou mesmo permitir que o façam voluntariamente pode ter consequências negativas para os dois grupos de alunos, os mais velhos e os mais novos, uma vez que a aprendizagem pode ser ineficiente dadas as diferenças de idade e, conseqüentemente, de desenvolvimento. Assim sendo, alternativas como

constituir turmas separadas para os mais velhos com programas intensivos de aprendizagem podem ser o mais apropriado em algumas situações. Antes de introduzir mudanças alternativas nos programas escolares regulares, os representantes juvenis, os grupos de mulheres e outros líderes e elementos da comunidade em causa devem ser consultados. A técnica da carta escolar deve ser usada quer durante, quer depois de uma emergência para planear o custo efectivo do acesso a toda a diversidade de actividades educativas como resposta a essa mesma emergência para potenciais alunos em diferentes localizações.

5. **Faixas etárias:** as oportunidades educativas devem ser prioritárias em função das faixas etárias (ex. crianças e jovens) e do conteúdo (ex. informação acerca de sobrevivência numa fase inicial da emergência). À medida que a emergência for sendo ultrapassada, as oportunidades educativas podem ser expandidas a todos os grupos da população para melhorar as suas vidas em inúmeras áreas relevantes.
6. **"Educação de qualidade" e "relevante":** ver anexo 1: Requisitos Mínimos para a Educação em Situação de Emergência: Terminologia na pág. 85, para consultar a definição destes termos.
7. **Envolvimento da comunidade:** as comunidades devem estar permanentemente presentes e ter um papel activo nos processos educativos. Assim, é possível melhorar as falhas de comunicação com os encarregados de educação; mobilizar recursos adicionais; promover a comunicação com os grupos marginalizados (ver anexo 1: Terminologia, na pág. 85 e Participação comunitária requisito 1-2, nas págs. 14-19).
8. **Recursos:** os doadores devem ser flexíveis e considerar uma série de estratégias para assegurar a continuidade das iniciativas educativas, desde o início da emergência até à fase de reconstrução. Os governos locais têm a responsabilidade máxima para assegurar a educação e provavelmente recebem fundos de várias fontes. Existem ainda outros doadores, a saber: a comunidade internacional (bilateral ou multilateral), ONGs locais ou internacionais, autoridades locais, congregações religiosas, grupos civis e outros parceiros de desenvolvimento (ver também: requisito 2, nota de orientação 4, na pág. 24.)

Os pontos fulcrais da planificação de recursos devem ser: a disponibilização de uma oferta extensa de iniciativas educativas imediatas, sempre numa perspectiva de sustentabilidade; planificação a longo prazo (considerando a hipótese que uma situação de emergência pode ser prolongada); e planificação para futuros cenários de reconstrução. A colaboração e coordenação com as autoridades interessadas e igualmente preocupadas em oferecer respostas educativas podem contribuir para a garantia da estabilidade (ver também: requisito 3 - Política Educativa e Coordenação, na pág. 83).

Uma resposta educativa rápida numa emergência requer o acesso imediato a verbas, por exemplo, de reservas de emergência ou fundos de intervenção imediata. Em contextos de emergência prolongada, os fundos disponíveis devem ser suficientes para suportar os custos da educação para as crianças e jovens, o que permitirá o seu progresso num programa escolar normal. Numa fase inicial da reconstrução, os fundos devem contribuir, quando necessário, para o fortalecimento nacional e local da planificação e administração escolar. Os recursos dos doadores devem capacitar os programas educativos para assegurar em todas as localizações o uso de abrigos temporários e a provisão de professores e materiais escolares.

Requisito 2 – Acesso à educação e ambiente de aprendizagem: protecção e bem-estar

Os ambientes de aprendizagem são seguros e promovem a protecção e bem-estar mental e emocional dos alunos.

Indicadores-chave (ler em conjunto com as notas de orientação):

- O ambiente escolar e outros ambientes de aprendizagem estão próximo das populações que servem (ver notas de orientação 1-2).
- Os percursos de acesso ao ambiente de aprendizagem são seguros para todos (ver nota de orientação 3).
- O ambiente de aprendizagem é livre de perigo para os alunos (ver notas de orientação 4-5).
- Os programas de formação para professores, alunos e para a própria comunidade têm a finalidade de promover a segurança e protecção.
- Os professores e outros profissionais de educação são capacitados para dar apoio psicossocial para promover o equilíbrio emocional dos alunos (ver nota de orientação 6).
- A comunidade é envolvida em decisões que dizem respeito à localização dos espaços de aprendizagem, e no estabelecimento de sistemas e políticas que assegurem a segurança dos alunos.
- A resposta às necessidades nutritivas e de alimentação diária dos alunos vai permitir uma aprendizagem efectiva, a acontecer nos locais próprios de aprendizagem (ver nota de orientação 7).

Notas de orientação

1. **Proximidade** deve ser definida de acordo com os padrões nacionais e locais tendo em conta as questões de segurança. Onde as distâncias são consideráveis devem ser encorajadas "escolas-satélite", em locais próximos para aqueles que não podem arriscar-se a percorrer distâncias longas, como as crianças e raparigas adolescentes.
2. **Segurança**: se as instalações educativas usuais não estão disponíveis ou não são seguras, então têm que ser seleccionados locais alternativos que sejam seguros. As escolas não podem ser usadas como abrigo pelas forças de segurança.
3. **Percursos de acesso**: o estado tem obrigação de garantir a segurança, que pode passar por um policiamento eficaz e de qualidade ou pela colocação de tropas quando apropriado ou necessário. Para reforçar essa protecção e assegurar a segurança dos percursos de acesso a todos os alunos e profissionais de educação (atendendo ao género, idade, nacionalidade, raça, etnia ou capacidades físicas), as comunidades devem discutir e chegar a um acordo quanto às medidas a tomar, tais como, escolta de adultos. Isto também pode fazer parte da agenda de um comissão de educação da comunidade.

4. **Protecção:** os alunos têm que ser protegidos dos perigos que lhes possam fazer mal, entre outros: catástrofes naturais, armas, munições, minas terrestres, artilharia por detonar, pessoas portadoras de armas, locais de fogo cruzado, ameaças políticas, militares e de recrutamento. Os alunos, especialmente as minorias e raparigas, facilmente são alvos de abuso, violência, recrutamento ou rapto no caminho de ida e volta para a escola. Nestes casos, a segurança dos alunos pode ser melhorada através de campanhas combinadas de informação comunitária ou tendo os adultos a acompanhá-los. Nas áreas em que os alunos têm que voltar da escola a pé de noite sozinhos por estradas pouco iluminadas, estes devem usar reflectores ou fita reflectora na sua roupa e mochilas, ou devem ser acompanhados por alguém com lanterna. Quando e onde for possível, as mulheres devem conhecer bem as instalações educativas para se sentirem encorajadas a tornarem-se alunos. Mais ainda, os programas educativos devem incluir a monitorização do nível de assédio sofrido pelas raparigas e mulheres.
5. **Gestão pacífica da sala de aula:** a intimidação pode incluir, entre outros factores, o stress mental, a violência, o abuso e a discriminação. Os professores devem receber formação acerca de métodos de uma gestão positiva de sala de aula, assegurando assim que não ocorreram acções de intimidação na mesma. A punição corporal não pode ser usada, nem promovida.
6. **Bem-estar:** o bem-estar emocional e mental deve ser entendido no sentido amplo do que é bom para uma pessoa: segurança, protecção, qualidade de serviço, felicidade e o entusiasmo das relações entre educadores e educandos. As actividades usadas para assegurar o bem-estar dos alunos devem procurar enfatizar o seu desenvolvimento cognitivo, as interacções sociais sólidas e a boa saúde. Ao garantir o bem-estar dos alunos, contribui-se para o sucesso dos programas de educação formal ou não-formal (ver Apêndice 1 na página 49: Lista de verificação psicossocial).
7. **Nutrição:** as necessidades nutritivas e a alimentação de cada dia devem ser direccionadas para os programas escolares de alimentação ou outros programas de segurança alimentar fora do ambiente de aprendizagem. Se os programas alimentares escolares são implementados, então devem ser reconhecidas linhas de orientação usadas por outras agências, por exemplo pelo Programa Alimentar Mundial (PAM) (ver Apêndice 2, na pág. 51: Lista de verificação do programa de alimentação escolar).

Requisito 3 – Acesso à educação e ambiente de aprendizagem: instalações

As instalações educativas devem possuir condições para garantir o bem-estar físico dos alunos.

Indicadores-chave (ler em conjunto com as notas de orientação)

- As estruturas e locais de ensino são acessíveis a todos, independentemente das suas capacidades físicas.
- O ambiente de aprendizagem é marcado por barreiras bem visíveis e sinais claros, como apropriado.
- As estruturas físicas usadas nos locais de aprendizagem são apropriadas ao contexto e incluem espaços para leccionar, espaços administrativos, recreativos e sanitários (ver a nota de orientação 1).
- A disposição da sala de aula deve estar de acordo com uma estrutura definida e acordada pelo educador e alunos, sempre tendo em atenção o ano de escolaridade da turma. Isto para facilitar o recurso a metodologias de aprendizagem participativas e a aproximação entre aquele que transmite o conhecimento e aquele que o apreende (ver a nota de orientação 1).
- As comunidades participam na construção e manutenção dos espaços educativos (ver a nota de orientação 2).
- As regras de higiene e saúde básica são promovidas em qualquer ambiente de aprendizagem.
- As instalações sanitárias são garantidas de acordo com a idade, o género, necessidades educativas especiais e outro tipo de necessidade (no caso do acesso específico de pessoas com deficiências físicas) (ver a nota de orientação 3).
- Para garantir uma higiene pessoal e a satisfação de alunos e professores, devem estar disponíveis nos locais de ensino as quantidades necessárias de água potável e não potável (ver a nota de orientação 4).

Notas de orientação

1. **Estrutura:** a adequação ou não das estruturas físicas depende de vários factores como sejam: o uso prolongado (num cenário de pós-emergência), o orçamento disponível, o envolvimento da comunidade e se as autoridades locais e/ou a comunidade poderão fazer a sua manutenção por um preço acessível. A estrutura pode ser: temporária, semi permanente, permanente, fixa ou móvel.

Existe um conjunto de factores que importa não esquecer:

- os materiais e mão-de-obra locais, quando disponíveis, devem ser usados na construção das estruturas. Esta é uma medida benéfica no sentido de conseguir que as estruturas e o material que as compõem seja duradouro e que sejam feitas de acordo com um orçamento normal na zona;

- devem existir nas instalações uma correcta iluminação, ventilação e aquecimento (quando necessário), como forma de promover um ambiente de ensino-aprendizagem de qualidade;
- as salas de aulas devem ser pensadas tendo em conta os verdadeiros padrões locais no que se refere ao número médio de elementos por turma. Para além disso, deve ser deixado espaço para o caso de ser necessário acrescentar salas de aula no decorrer do funcionamento normal do espaço educativo. Isto acontece, no caso de um grande aumento do número de alunos que não possam ser distribuídos pelas turmas e estas, por suas vez serem remetidas para diferentes turnos de horários;
- os programas educativos não necessitam que todo o material necessário para apetrechar os espaços mencionados esteja assegurado. No entanto, esse mesmo material deve ser entregue e disponibilizado o mais rapidamente possível (ver a ligação aos Requisitos Esfera, referentes aos abrigos, anexados no CD-ROM referente a esta publicação).

2. Manutenção do ambiente de aprendizagem deve incluir as estruturas (ex. latrinas, bombas e torneiras de água) e o mobiliário (carteiras, cadeiras, quadros, armários, etc.).

3. Instalações sanitárias devem incluir depósitos de lixo sólido (caixotes do lixo e contentores), sistema de drenagem de esgotos e águas residuais e fontes de água para higiene e limpeza das mesmas instalações. Para uma correcta privacidade, qualquer espaço educativo deve ter sanitários próprios para homens e mulheres. Determinado material sanitário deve estar disponível para mulheres – consultar a ligação dos Requisitos Esfera no CR-ROM desta publicação.

4. Água deve estar acessível nas instalações de ensino ou muito próxima delas de acordo com padrões locais e internacionais (ver a ligação aos Requisitos Esfera no CR-ROM desta publicação, no que se refere ao acesso à água).

Acesso à Educação e Ambiente de Aprendizagem:

Apêndices

Apêndice 1: Lista de Verificação Psicossocial

Os métodos específicos de sobrevivência dependem do local em que ocorre a situação e a cultura vigente. A informação aqui apresentada é útil na medida em que for direccionada no sentido de garantir o bem-estar e uma recuperação plena

Condições gerais:

- As situações de violação dos direitos das crianças estão na origem de eventos traumáticos?
- As situações de abuso pararam ou continuam, criando um clima de insegurança para as crianças e as suas famílias?
- As famílias vivem juntas?
- Elas têm privacidade suficiente?
- O que tem sido feito para permitir que as famílias vivam com dignidade, cuidem e protejam os seus filhos? O que pode ser feito para além disso?
- Quais são as práticas normais na comunidade para assistir as crianças com dificuldades?
- Quais são os mecanismos comunitários normais para dar resposta e lidar com problemas e limitações psicossociais? Como é que estes podem ser ultrapassados?
- Como é que a forma de vida e organização social da população pode afectar a protecção e cuidado das crianças?
- Que medidas podem ser implementadas para melhorar as condições de vida das crianças e as das suas famílias?
- Há pessoas na comunidade que possam facultar actividades regulares para crianças, tais como educação não-formal, jogos e recreação?

Pais

- Qual a natureza das dificuldades e stress enfrentados pelos pais que afectam o seu bem-estar e a forma como cuidam dos seus filhos?
- Que medidas podem ser implementadas para diminuir essas dificuldades?
- Os pais batem nos seus filhos mais do que é normalmente aceite, no seu enquadramento cultural?
- Existem oportunidades para os pais discutirem e procurarem apoio para enfrentarem as dificuldades psicossociais que as suas crianças têm que enfrentar?

Crianças

- As crianças estão a receber uma nutrição e cuidados adequados?
- Que medidas podem ser tomadas para melhorar os cuidados que estas crianças recebem?
- Existem crianças que estão sozinhas?
- Verificam-se casos de crianças que se comportam de forma agressiva ou violenta?

- As crianças têm oportunidades culturalmente apropriadas para falar acerca das suas preocupações, ideias e questões?
- As crianças têm oportunidade para brincar?
- As necessidades especiais de crianças desacompanhadas, deslocadas ou refugiadas têm sido atendidas?

Serviços

- A educação e outras actividades permitem às crianças participar em iniciativas, desenvolver ou restabelecer a noção de rotina?
- Os refugiados têm acesso aos serviços sociais para os ajudarem a ultrapassar as dificuldades?
- Os sistemas estão preparados para identificar e assistir às necessidades psicossociais apresentadas pelas crianças?
- Os professores estão a receber capacitação e formação nesta área? Os cuidados básicos de saúde e outros serviços foram facultados no sentido de dar um melhor apoio às crianças?
- Existem serviços de cuidado mental especializados para crianças com perturbações graves?

Apêndice 2: Lista de Verificação do Programa de Alimentação Escolar

As questões seguintes são importantes para saber se a alimentação tem vindo a ser considerada um recurso para intervenções educativas:

Objectivos do programa

- Se há alimentos, como é que estão a ser distribuídos? Alimentação escolar, rações caseiras, comida pelo trabalho, alimentação para formação, alimentação para os professores?
- Porque é que o programa alimentar escolar (ou outro) é apropriado no momento?
- Quais são os objectivos deste programa? A proposta de distribuição dos alimentos permite identificar as necessidades educativas? Porque é que a alimentação atrai um número tão grande de crianças à escola?
- Qual destes objectivos é específico de uma situação de emergência?
- Temos a informação necessária para justificar a necessidade de direccionar estes objectivos (estatuto nutritivo, estatísticas de matrícula e frequência escolar)?

População-alvo

- Quem são os beneficiários do programa?
- Temos a informação necessária para averiguar quais as escolas ou regiões mais afectadas ou com mais necessidades de assistência (segurança alimentar, estatísticas de literacia, matrículas, etc.)?
- Quais os grupos que podem beneficiar do programa de alimentação em casa (raparigas, minorias, etc.)?

Capacitação, Sustentabilidade e Coordenação

- Quais as actividades de formação/capacitação necessárias antes de se implementar o programa?
- As escolas têm infra-estruturas apropriadas para suportar as dinâmicas do programa (ex. acesso a água, instalações de cozinha, utensílios, etc.)?
- Qual é a actual procura da educação no seio das comunidades, pais e as próprias crianças? Como é que a alimentação poderá alterar isto?
- Como é que as comunidades, os pais, professores, alunos e responsáveis da educação encaram a introdução da alimentação? Será que esse factor tem um potencial negativo no agravamento das tensões dentro e entre comunidades?
- Quais as infra-estruturas estritamente necessárias para dar início ao programa alimentar? Que acordos e protocolos precisam ser estabelecidos?
- Que infra-estruturas precisam de estar montadas antes mesmo de iniciar a alimentação das crianças?
- Quais os protocolos a estabelecer entre as autoridades locais, armazéns e bases de transporte? Telecomunicações? Veículos e percursos?
- O número de professores e quantidade de material são suficientes e as infra-estruturas adequadas para absorver e acomodar novos alunos? Qual a probabilidade de a introdução do programa alimentar pressionar um sistema que por si só já é sobrecarregado?
- A alimentação será sustentada? Como? Qual a estratégia a adoptar após a retirada da ajuda alimentar? Que impacto isto terá na educação?
- Nas áreas circundantes que outras agências humanitárias estão a trabalhar na área da educação? Essas agências planeiam usar a alimentação como recurso nos programas escolares? Se sim, de que forma? Querem eles coordenar? A alimentação será usada de forma consistente por diversas

agências? Como poderá a distribuição desigual de alimentos por escolas influenciar a mobilidade de professores e alunos por essas mesmas escolas?

- Quais as implicações administrativas para nós e os nossos parceiros? Os recursos humanos disponíveis são suficientes para garantir a gestão dos programas de ajuda alimentar sem serem descuradas as responsabilidades decorrentes? É necessário um escalonamento significativo?

Seleção de mercadoria e considerações nutricionais

- Que tipo de alimentos serão distribuídos?
- Os programas incluem rações para levar para casa? Como serão monitorizados esses programas?
- Quais as mercadorias alimentares disponíveis?
- Entre as crianças das escolas existem problemas de má nutrição, doenças ou infestação? Se sim, é possível especificar as deficiências nutricionais de forma a adequar os alimentos distribuídos ou um fortificante suplementar?
- Culturalmente, quais as preferências e hábitos alimentares das crianças das escolas?

Segurança alimentar, saúde e higiene

- Há instalações sanitárias e água potável disponíveis nas escolas?
- Como poderá o programa introduzir a formação no sentido de capacitar e educar os responsáveis pela distribuição dos alimentos?
- Como pode ser minimizado o risco de contaminação?
- A infestação com parasitas internos é um risco real para estas crianças? Se sim, de que forma os tratamentos regulares podem ser incluídos nos programas alimentares das escolas?
- Os programas de prevenção do HIV/SIDA estão ao alcance das crianças em idade escolar?
- Como podem as campanhas de prevenção HIV/SIDA ser introduzidas nos programas?
- Quais os planos de contingência no caso dos professores sucumbirem com o vírus do HIV?

Duração

- Qual a duração média da operação de assistência?
- Qual a informação necessária em cada fase da operação (diagnóstico inicial, estudo intermédio, monitorização e avaliação)?
- Quando estarão disponíveis os alimentos a distribuir?
- Quando serão agendadas as actividades de formação, antes do início do programa e qual a data provável de início desse mesmo programa?
- Como será faseada a assistência de emergência e de reconstrução e como será a transição para uma fase de desenvolvimento posterior?

Doadores

- Quem são os potenciais doadores? Quando estarão os materiais doados disponíveis?
- Os doadores conceberam uma proposta detalhada e apropriada mediante um determinado cenário?
- Durante quando tempo a ajuda será dada pelos doadores? Vários meses? Um a dois anos, cinco a dez anos? *(se a alimentação só for disponibilizada pelos doadores por um período de alguns meses, talvez seja melhor ser usada como incentivo aos professores e não para os programas alimentares escolares que podem demorar o mesmo período de tempo só a serem preparados.)*

3. Ensino e Aprendizagem

Introdução

Decidir o que é importante ensinar é uma decisão difícil para todos os educadores. Numa situação de emergência, serão necessárias decisões importantes sobre a natureza dos serviços educativos oferecidos, quer ao nível formal, quer ao nível informal; sobre os currícula a ser seguidos, sejam os do país de origem, sejam os do país de acolhimento; e sobre as prioridades de ensino que podem ser centradas em competências de sobrevivência e vocacionais, ou no estudo académico. Pode haver também a necessidade de uma revisão ou actualização curricular.

É vital que a educação seja relevante para os alunos. Isto requer um trabalho conjunto com as comunidades, por exemplo, recebendo indicações da comunidade acerca das suas necessidades educativas. Isto, tradicionalmente, significa trabalhar, se possível, através dos sistemas educativos existentes, em vez de constituir estruturas separadas. Significa enfatizar a participação activa da comunidade em todos os esforços educativos, incluindo decisões acerca dos conteúdos educativos. Os currícula adoptados devem ser relevantes para as necessidades presentes e futuras das crianças articulando estes conteúdos com as necessidades específicas da comunidade decorrentes das circunstâncias alteradas pela situação de crise. Podem centrar-se em temáticas como competências de vida, educação para a paz, educação cívica, conhecimentos sobre minas anti-pessoais, saúde, nutrição, HIV/SIDA, direitos humanos e o ambiente. Deve ser disponibilizada educação sobre competências de vida complementares para as crianças que não frequentam a escola, assim como para os seus pais, para os idosos e outros grupos marginalizados.

Os programas de educação em situações de emergência são uma forma de intervenção psicossocial na medida em que estabelecem um ambiente familiar de aprendizagem, fornecem uma agenda regular e promovem sentimentos de esperança para o futuro. Todos aqueles que estão envolvidos na organização de educação, particularmente, professores e administradores escolares devem receber orientação acerca do seu papel, minimizando o impacto psicológico e social das emergências nos alunos.

Deve ser claro para os serviços educativos que há vários ritmos e velocidades de aprendizagem, e que deve haver participação activa no processo de aprendizagem. Para que esta seja efectiva, são essenciais estratégias de ensino e de aprendizagem participativas, incluindo metodologias centradas no aluno. Métodos centrados na criança devem abarcar necessidades da pessoa como um todo, competências de ensino, necessárias para a sobrevivência, para o desenvolvimento individual, a interacção social e o estudo académico. No que toca aos adultos, a aprendizagem deverá ser contínua (ao longo da vida) e baseada na prática. A sua aprendizagem será optimizada quando eles tiverem claro o propósito, valor e relevância do que têm para aprender, e é-lhes oferecida a participação activa no seu próprio crescimento.

Quando os professores não estão suficientemente treinados, é crucial que eles recebam formação, não só em assuntos básicos, mas também em assuntos particularmente relevantes para as situações de emergência. Poderá também ser necessário alguma formação sobre como lidar com as necessidades psicossociais da população-alvo.

As comunidades querem saber se a educação ministrada aos seus filhos vai ser reconhecida pelo governo do seu país, assim como, é sua preocupação saber se essa educação lhes vai permitir aceder ao ensino superior e ao emprego. A sua principal preocupação é saber se os governos, instituições educativas, e entidades empregadoras reconhecem os currícula e respectivos certificados. Além de legitimar o desempenho escolar do aluno, os diplomas de graduação reconhecem as aquisições dos alunos e motivam-nos para continuar a frequentar a escola. Nas situações em que se lida com refugiados, a certificação das aprendizagens envolve um grande esforço de negociação entre o campo de refugiados e os países de proveniência. Idealmente, no caso de refugiados a longo prazo, os currícula precisam de ser aceites no país de origem e no país que os acolhe. Isto requer coordenação regional inter-agências para harmonizar as actividades educativas e os núcleos dos refugiados nos diferentes países.

Ligação aos requisitos comuns a todas as categorias

O processo através do qual se desenvolve e implementa uma resposta educativa é essencial para a sua eficácia. Esta secção deve ser utilizada em conjunto com os requisitos comuns a todas as categorias, que abrangem a participação da comunidade, os recursos locais, a fase exploratória, a resposta, a monitorização e a avaliação. A participação das pessoas afectadas pela catástrofe, incluindo grupos vulneráveis, deve ser, em particular, maximizada para assegurar a sua adequação e qualidade.

Requisitos mínimos: são de natureza qualitativa e especificam os níveis mínimos a atingir na realização da acção educativa.

Indicadores-chave: são "sinais" que mostram se os requisitos foram atingidos. Providenciam uma forma de medir e comunicar o impacto ou resultado do programa bem, como o processo ou métodos usados. Os indicadores podem ser qualitativos ou quantitativos.

Notas de orientação: incluem pontos específicos a considerar quando se aplicam os requisitos ou indicadores em diferentes situações, orientação, dificuldades práticas e aconselhamento em questões prioritárias. Podem também incluir questões importantes relacionadas com o requisito ou indicadores e descrever dilemas, controvérsias ou falhas ao nível do conhecimento. O Anexo 2 inclui uma lista de referências seleccionada que aponta para fontes de informação sobre questões gerais e questões técnicas específicas relacionadas com este capítulo.

Ensino e Aprendizagem

Requisito 1 Curricula

São usados currícula cultural, social e linguisticamente relevantes, para providenciar educação formal e não-formal, apropriados à situação particular de emergência.

Requisito 2 Formação

Os professores e restante pessoal envolvido no processo educativo devem receber periodicamente formação estruturada e relevante de acordo com as necessidades e as circunstâncias.

Requisito 3 Aprendizagem

A aprendizagem é centrada no aluno, é participativa e inclusiva.

Requisito 4 Avaliação

Devem ser usados métodos apropriados para avaliar e validar a aprendizagem.

Anexo 2: Referências bibliográficas e Guia de Recursos
Secção Ensino e Aprendizagem

Requisito 1 – Ensino e Aprendizagem: curricula

São usados curricula cultural, social e linguisticamente relevantes, para providenciar educação formal e não-formal, apropriados à situação particular de emergência.

Indicadores-chave (ler em conjunto com as notas de orientação)

- Os curricula existentes são revistos sendo verificada a adequação à idade ou nível de desenvolvimento, língua, cultura, capacidades e necessidades dos alunos afectados pela emergência. Os curricula são usados, adaptados ou enriquecidos conforme for necessário (ver notas de orientação 1-3).
- O desenvolvimento ou adaptação curricular, se necessário, conta com uma participação significativa dos responsáveis locais, de acordo com os interesses e necessidades dos alunos (ver notas de orientação 1-3).
- Os curricula incluem competências para a vida, literacia, numeracia e competências centrais relevantes para a educação básica em contexto de emergência (ver notas de orientação 4 -5).
- Os curricula incluem as necessidades de bem-estar psicossocial dos professores e alunos facilitando formas de lidar com a vida durante e após a emergência. (ver nota de orientação 6).
- O conteúdo dos programas, os materiais e a instrução são fornecidos na(s) língua(s) dos alunos e professores, especialmente nos primeiros anos de aprendizagem (ver nota de orientação 7).
- Os curricula e métodos de ensino respondem às necessidades actuais dos alunos e promovem futuras oportunidades de aprendizagem (ver nota de orientação 8).
- Os curricula e materiais pedagógicos devem ser sensíveis às questões de género reconhecendo a diversidade e promovendo o respeito pelos e entre os alunos (ver nota de orientação 9).
- Os materiais para o ensino e aprendizagem são fornecidos de uma forma equilibrada, ao longo do tempo, permitindo a realização de actividades educativas. A preferência deve ser dada aos materiais locais disponíveis de maneira a assegurar a sustentabilidade destes materiais (ver nota de orientação 10).

Notas de orientação

1. **Currículo pode ser definido** como um plano de acção para ajudar os alunos a alargar o seu conhecimento e competências de base. No que toca aos requisitos mínimos, "currículo" é definido como um conceito que se aplica tanto a programas de educação formal, como não-formal. Inclui objectivos de aprendizagem, conteúdos, metodologias e técnicas de aprendizagem, materiais pedagógicos e métodos de avaliação. Quer se tratem de programas de educação formal ou não-formal, devem ser guiados por um currículo baseado no conhecimento e experiência dos alunos mantendo a preocupação de ser relevante no imediato. Para os requisitos mínimos são utilizadas as seguintes definições:
 - os objectivos de aprendizagem identificam conhecimento, competências, valores e atitudes que serão desenvolvidos através das actividades educativas;

- o conteúdo da aprendizagem é o “material” (conhecimento, competências, valores e atitudes) a ser estudado e aprendido;
- metodologia de ensino refere-se à abordagem escolhida e utilizada na apresentação do conteúdo programático;
- técnicas ou abordagem de ensino é a componente da metodologia e constitui o processo usado para levar a cabo a metodologia geral; e
- material pedagógico refere-se a livros, cartazes e outros materiais de ensino-aprendizagem.

Curricula relevantes quer ao nível da educação formal, quer ao nível não-formal, devem possuir conteúdos de aprendizagem de qualidade sensíveis às questões de género, apropriados ao nível de aprendizagem e na(s) língua(s) que professores e alunos compreendem. As metodologias participativas também devem fazer parte dos curricula para encorajar os alunos a ter um papel mais activo na sua educação (ver anexo 1: Terminologia na pág. 85 para definições de “Educação de qualidade” e “Educação relevante”).

2. Adequação à idade e ao nível de desenvolvimento: os curricula devem ser avaliados para assegurar, não só a adequação à idade, mas também ao nível de desenvolvimento, devendo ser compatíveis com o progresso dos alunos em contexto de emergência. A idade e os níveis de desenvolvimento podem variar em grande medida, quer se tratem de programas de educação formal ou não-formal, implicando uma adaptação dos curricula e dos métodos de ensino. O conceito “adequado à idade” refere-se à amplitude etária existente, ao passo que “adequado ao nível de desenvolvimento” refere-se às necessidades presentes assim, como ao desenvolvimento cognitivo.

3. Desenvolvimento do currículo pode ser um processo longo e complicado. Em situações de emergência, os curricula são frequentemente adaptados de outros países de acolhimento, dos países de origem ou de outros contextos de emergência. É importante assegurar que, quer curricula formais, quer não-formais tenham uma implementação rápida, considerando as necessidades de todos os alunos, incluindo as crianças associadas às forças em conflito, raparigas, alunos cuja idade é superior ao seu nível de ensino, aqueles que abandonam a escola e os alunos adultos. É igualmente importante assegurar que as partes interessadas estejam activamente envolvidas na concepção dos curricula, assim como, na revisão periódica dos programas de educação. Podem ainda ser consultados uma série de outros actores incluindo os próprios alunos, membros da comunidade, professores, facilitadores, autoridades de educação e directores de programa.

Quando estão a ser implementados programas de educação formal a preferência deve recair em usar e, se necessário adaptar ou enriquecer curricula dos ensinos primário e secundário reconhecidos. Em programas de educação formal com refugiados, é preferível adoptar os curricula dos países de origem para facilitar a repatriação voluntária, embora isto não seja sempre possível ou apropriado. As perspectivas dos refugiados e do país acolhimento devem ser totalmente consideradas nestas decisões.

Idealmente, em situações de refugiados a longo prazo, os curricula precisam de satisfazer ambas as situações, isto é, ser aceites no país de origem e no país de acolhimento. Isto requer uma coordenação considerável ao nível regional e inter-agências de forma a harmonizar as actividades educativas e os núcleos dos refugiados em diferentes países. Alguns assuntos específicos a ser decididos incluem competências relacionadas com a linguagem e o reconhecimento dos resultados de exames e avaliações para certificação.

4. Metodologias de ensino apropriadas devem ser desenvolvidas e adaptadas para se adequarem ao contexto, necessidades, idade e capacidades dos alunos. A implementação de novas metodologias durante as fases iniciais de uma emergência pode ser uma experiência desencadeadora de stress para professores experientes, bem como para alunos, pais e membros da comunidade que podem perceber aqui uma grande e rápida mudança. A educação em contexto de emergência ou em situações de reconstrução deve oferecer aos professores da educação formal uma oportunidade para mudar. Contudo, a transição para métodos pedagógicos mais participativos e centrados no aluno deve ser introduzida com cuidado e sensibilidade. Nas intervenções educativas não formais, as abordagens centradas no aluno podem ser introduzidas mais rapidamente através da formação de voluntários, animadores e facilitadores.

5. As competências nucleares devem ser identificadas, ainda antes do conteúdo programático e dos materiais lectivos serem desenvolvidos ou adaptados. Além da literacia funcional e do conhecimento matemático as competências centrais da educação básica referem-se ao conhecimento essencial, competências, atitudes e práticas úteis a alunos numa população em contexto de emergência para participar activa e significativamente como membros da comunidade ou do país.

6. As necessidades psicossociais e de desenvolvimento dos alunos, e, do pessoal educativo têm de ser consideradas e dirigidas para todas as fases da emergência, incluindo a crise e a recuperação. Todos os técnicos educativos, quer aqueles que estão envolvidos em programa formais, quer os que trabalham em programas não-formais, devem ter formação para reconhecer sinais de perturbação nos alunos, assim como, para conhecer que passos devem ser dados para responder a estes comportamentos num ambiente educativo. Outros mecanismos devem ser disponibilizados para que o pessoal envolvido no processo educativo possa recorrer a apoio adicional para conseguir ajudar efectivamente os alunos que demonstrem perturbações graves. Os métodos de ensino para crianças e populações jovens que estiveram expostas a trauma devem incluir uma estrutura previsível, períodos lectivos mais curtos para desenvolver a concentração, métodos disciplinares positivos, envolvimento de todos os alunos em actividades de ensino e jogos cooperativos.

As necessidades psicossociais dos profissionais envolvidos na educação necessitam igualmente de ser consideradas, uma vez que estes profissionais estiveram igualmente expostos às mesmas perturbações que os seus alunos, apesar de frequentemente serem excluídos da população que é considerada afectada pelo trauma. O apoio através da formação, monitorização e acompanhamento deve considerar claramente estes factores. (Ver Acesso e Ambiente de Aprendizagem, Apêndice 1, na pág. 49 para a Lista de Verificação Psicossocial; ver igualmente Acesso e Ambiente de Aprendizagem, requisito 2, na pág. 45 e Professores e outros técnicos da educação, requisito 3, na pág. 72).

7. Língua de Ensino: Não é raro que os países que acolhem refugiados insistam que os programas de educação dos refugiados se façam pelos seus padrões, incluindo o uso da sua própria língua e curricula. No entanto, é importante ter-se em conta o futuro dos alunos, especialmente aqueles que desejam continuar os seus estudos após a emergência. O pessoal humanitário deve encorajar fortemente os governos de acolhimento para que permitam que os refugiados estudem nas suas línguas maternas ou nacionais. Se isto for permitido, todos os

conteúdos de aprendizagem significativa, manuais dos professores, textos para alunos e outros materiais escritos e audiovisuais que não estejam na língua dos alunos e professores terão de ser traduzidos para a língua de instrução. Se esta medida não for permitida, devem ser desenvolvidas aulas e actividades suplementares na língua dos alunos.

- 8. Conteúdos e conceitos-chave:** Quando se estiver a definir os conteúdos a leccionar, deve ser considerada a aquisição de conhecimento, competências e língua(s) úteis para os alunos em cada fase de uma emergência, nomeadamente as competências que permitam vidas produtivas e independentes, quer durante, quer após o contexto de emergência, assim como permitir o acesso contínuo a oportunidades de formação.

Conteúdos de aprendizagem e conceitos-chave devem ter por base o seguinte:

- competências dirigidas para a educação para a saúde (apropriadas à idade e à situação): primeiros socorros, saúde reprodutiva, doenças sexualmente transmissíveis, HIV/SIDA;
- requisitos relacionados com os Direitos Humanos, cidadania activa; educação para a paz/para a construção da paz; não-violência; prevenção/gestão/resolução de conflitos; protecção da infância e segurança.
- actividades culturais como a música, o teatro, dança, desporto e jogos;
- informação necessária para a sobrevivência no novo ambiente: atenção aos terrenos com minas terrestres e outros explosivos por detonar, evacuação rápida e acesso a serviços.
- desenvolvimento infantil e adolescência e
- competências para a vida e orientação vocacional.

- 9. Diversidade** deve ser considerada na concepção e implementação de actividades educativas em todos os estádios de emergência, em particular a inclusão de alunos, de professores/facilitadores de diversos backgrounds e a promoção da tolerância e respeito. Alguns aspectos a considerar no encorajamento da diversidade podem incluir, entre outros, o género, cultura, nacionalidade, etnia, religião, capacidade de aprendizagem, alunos com necessidades educativas especiais, e instrução multi-classe e multi-etária.

- 10. Os materiais disponíveis localmente** para os alunos devem ser avaliados no local da emergência. Para os refugiados, isto inclui materiais do seu país ou área de origem. Os materiais devem ser adaptados, desenvolvidos ou estar disponíveis em quantidades suficientes. É recomendada a monitorização do armazenamento, distribuição e uso dos materiais. Os alunos devem ser capazes de se relacionar com o conteúdo e os materiais de aprendizagem que, por sua vez, devem reflectir e ser respeitadores da cultura dos alunos.

Requisito 2 – Ensino e Aprendizagem: formação

Os professores e restante pessoal envolvido no processo educativo devem receber periodicamente formação estruturada e relevante de acordo com as necessidades e as circunstâncias.

Indicadores-chave (ler em conjunto com as notas de orientação)

- A formação corresponde às necessidades prioritárias, aos objectivos da educação e ao conteúdo da aprendizagem (ver a notas de orientação 1-2).
- Quando apropriada, a formação é reconhecida e aprovada pelas autoridades de educação mais relevantes (ver a notas de orientação 3-4).
- Os cursos de formação são conduzidos por formadores qualificados assim como é assegurado de apoio, orientação, acompanhamento, monitorização e supervisão no terreno e reciclagem (ver nota de orientação 4).
- A formação, incluindo o acompanhamento através da supervisão, encoraja os professores a serem facilitadores no ambiente de aprendizagem, promove métodos participativos de ensino e demonstra o uso dos recursos no ensino.
- O conteúdo da formação é avaliado regularmente para determinar se esta vai ao encontro das necessidades dos professores, alunos e comunidade, devendo ser revisto quando necessário.
- A formação fornece competências apropriadas aos professores para que estes sejam capazes de assumir papéis de liderança quando isso for solicitado pelos membros da comunidade.

Notas de orientação

1. **Professor** refere-se, quer aos profissionais que trabalham em programas de educação formal quer aos facilitadores ou animadores dos programas de educação não-formal (ver requisito - Professores e outros técnicos da educação na página 68-73 para informação sobre recrutamento e selecção, condições de trabalho, suporte e supervisão).
2. **Desenvolvimento de curricula e conteúdos** de formação deve ser baseado nas necessidades particulares do pessoal educativo no contexto da situação e ter em consideração o orçamento disponível e as limitações temporais. Os programas de formação devem responder aos desafios da educação centrada nos valores durante períodos de emergência e integrar competências para a vida e educação para a paz, conforme necessário.

Os curricula de formação podem incluir entre outros: conhecimento em áreas nucleares; pedagogia e metodologias de ensino; desenvolvimento infantil; ensino de adultos; respeito pela diversidade; ensino de crianças com necessidades especiais; necessidades psicossociais e desenvolvimento; prevenção/resolução de conflito e educação para a paz; direitos humanos e direitos das crianças; códigos de conduta; competências para vida para professores (incluindo HIV/SIDA); relações escola-comunidade; utilização de recursos da comunidade; identificar e ir de encontro às necessidades das populações migratórias ou que regressem ao país, assim como populações deslocadas e refugiados.

3. Apoio à formação, suporte e coordenação: assim que a situação de emergência tenha estabilizado, as autoridades nacionais e locais, bem como as comissões comunitárias de educação devem, sempre que possível, ser envolvidas no desenvolvimento e implementação de actividades de formação formais e não-formais. No início da resposta de emergência, é aconselhável começar o diálogo sobre o currículo da formação em serviço para professores e sobre os mecanismos para o reconhecimento da formação. No entanto, em muitas situações, com refugiados não há nenhuma ligação entre a comunidade refugiada (e os seus programas de educação) e o sistema de educação local.

Quando possível, devem ser identificados formadores locais para desenvolverem e implementarem formação apropriada para os professores tendo em vista a facilitação e treino das competências necessárias. Quando se verificar que o haja um número limitado de formadores disponíveis ou se verificar que o seu treino não é adequado deve ser levado a cabo um esforço coordenado entre agências externas (ex. Nações Unidas, ONGs internacionais) e instituições locais, nacionais e regionais para fortalecer as estruturas existentes ou transitórias e desenvolver as instituições de formação dos professores.

4. Reconhecimento e acreditação: a aprovação e acreditação da formação pelas autoridades locais e nacionais deve ser procurada para assegurar a qualidade e reconhecimento na situação imediata e na situação pós-emergência. No caso dos professores refugiados, as autoridades de educação do país de acolhimento ou do país/área de origem, ou pelo menos uma destas deve reconhecer a sua formação. Para isto é necessário que a formação docente esteja bem estruturada e bem documentada e vá de encontro às condições de formação propostas pelas autoridades de educação, incluindo qualquer componente adicional relacionada com a emergência.

Requisito 3 – Ensino e Aprendizagem: aprendizagem

A instrução é centrada no aluno, participativa e inclusiva.

Indicadores-chave (ler em conjunto com as notas de orientação)

- Criam-se oportunidades para que os alunos participem activamente na sua própria aprendizagem (ver nota de orientação 1).
- São utilizados métodos participativos para facilitar o envolvimento do aluno na sua própria aprendizagem e para melhorar o ambiente de aprendizagem.
- Através da prática e interacção com os alunos, os professores demonstram uma compreensão do conteúdo da lição e das competências de ensino adquiridas durante os cursos de formação.
- A aprendizagem responde às necessidades dos alunos, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais, ao promover a inclusão e ao reduzir as barreiras (ver a nota de orientação 2).
- Os pais e os líderes da comunidade compreendem e aceitam o conteúdo programático e os métodos pedagógicos utilizados (ver nota de orientação 3).

Notas de orientação

1. **Envolvimento activo:** o ensino deve ser interactivo e participativo. Deve igualmente utilizar métodos de ensino apropriados ao desenvolvimento. Isto pode incluir entre outros métodos: trabalho de grupo, trabalho em projectos, educação pelos pares, dramatização, narrativas, jogos, vídeos e histórias. A aprendizagem activa contribui para desenvolver relações recíprocas entre o professor e os alunos, e entre os alunos. Também promove bem-estar psicossocial (Ver requisito 2 - Acesso e Ambiente de Aprendizagem, nota de orientação na pág. 46).
2. **Barreiras da aprendizagem:** os professores devem possuir formação para dialogar com pais, membros da comunidade, responsáveis educativos e demais responsáveis sobre a importância das actividades educativas formais e não-formais em contextos de emergência, assim como, discutir questões de diversidade e inclusão. O diálogo com responsáveis educativos, pais e membros da comunidade é necessário para assegurar a sua compreensão e apoio para a inclusão assim como a provisão de materiais.
3. **A escolha e métodos de instrução** têm de ter em conta a educação, experiência, formação e necessidades dos professores. Os professores deverão estar familiarizados com os conteúdos modificados assim como as mudanças esperadas no seu comportamento e conhecimento. O envolvimento e aceitação dos pais, dos líderes comunitários, tradicionais e religiosos são fundamentais nas actividades transversais e métodos de instrução que vão ao encontro das preocupações da comunidade.

Requisito 4 – Ensino e Aprendizagem: avaliação

Devem ser usados métodos apropriados para avaliar e validar a aprendizagem.

Indicadores-chave (ler em conjunto com as notas de orientação)

- São escolhidos métodos de avaliação contínua diferenciados para que se possa avaliar periódica e apropriadamente. Os procedimentos são pensados de forma a melhorar a qualidade da aprendizagem (ver nota de orientação 1).
- A aprendizagem dos alunos é reconhecida e os créditos ou o certificado de curso são fornecidos em concordância (ver nota de orientação 2).
- Os métodos de avaliação são considerados justos, fiáveis e não ameaçadores para o aluno (ver nota de orientação 3).

Notas de orientação

1. **Métodos e medidas de avaliação devem considerar a:**

- relevância (ex. os testes e exames são relevantes e apropriados para o contexto de aprendizagem);
- consistência (ex. os métodos de avaliação são conhecidos e aplicados de forma semelhante em todos os locais e por todos os professores);
- oportunidade (ex. aos alunos ausentes ou com menor rendimento são oferecidas outras oportunidades de aprendizagem);
- *timing* (a avaliação durante e no final das aprendizagens);
- frequência (que pode ser afectada pela emergência);
- instalações apropriadas (disponíveis durante a avaliação formal conduzida pelo pessoal educativo apropriado); e
- transparência e partes interessadas (os resultados da avaliação são partilhados com os alunos respeitando as crianças e os pais).

2. Resultados da avaliação: no caso dos programas de educação formal, a avaliação deve ser conduzida para que as aquisições dos alunos e os resultados dos exames possam ser reconhecidos pelas autoridades da educação dos países de acolhimento e/ou pelo país de origem. No caso dos refugiados, devem ser feitos esforços para obter o reconhecimento pelas autoridades de educação do país ou região de origem. Certificados de curso devem incluir, não estando limitados a, diplomas, certificados de habilitações, etc.

3. Código ético da avaliação: a avaliação deve ser desenvolvida e implementada de acordo com um código de ética. A avaliação deve ser considerada justa e fiável devendo ser conduzida de forma a não aumentar o medo ou trauma. Deve ter-se cuidado para que não haja assédio aos alunos como forma de pagamento pela obtenção de boas notas ou promoções na escola ou num programa educativo.

4. Professores e Outros Técnicos da Educação

Introdução

Todos os aspectos da assistência humanitária têm como base as competências, conhecimento e compromisso dos profissionais e voluntários a trabalhar em condições difíceis e, por vezes, em insegurança. As exigências colocadas a estes profissionais podem ser consideráveis. Espera-se que eles se enquadrem em requisitos mínimos, é essencial que eles estejam adequadamente treinados, e que sejam adequadamente geridos e monitorizados, paralelamente, é fundamental que tenham acesso aos materiais necessários, a suporte e supervisão.

Em contextos de emergência, o recrutamento e selecção dos professores e técnicos da educação têm de ser participativos, transparentes e baseados em requisitos orientadores (*set criteria*). Sempre que possível os técnicos da educação devem ser provenientes da população afectada. Isto permitirá a integração em programas educativos de tradições culturais, costumes e experiências que tenham em vista a prática positiva, sistema de crenças e necessidades da(s) população(ões) afectada(s).

A equipa de professores e técnicos da educação devem trabalhar em conjunto com a comunidade no sentido de desenvolverem um código de conduta e definirem as condições de trabalho. Os professores e restante pessoal educativo devem ser empregues mediante contratos claros onde fiquem bem patentes os seus direitos (salário ou incentivo, dias e horas de trabalho, condições de trabalho, etc.) assim como as suas responsabilidades e deveres. O código de conduta deve conter claramente os requisitos do comportamento para os professores e outros profissionais envolvidos na educação e especificar as consequências para as pessoas que não seguirem estas condições. Se for obtido apoio para a educação das populações afectadas é esperado que o processo de recrutamento, manutenção dos professores e dos outros profissionais envolvidos assim como a vontade e disponibilidade dos pais para enviar as suas crianças para a escola.

Nos contextos de crise, professores e técnicos da educação, como a restante comunidade, devem ter em conta as experiências passadas e tentar reconstruir as suas próprias vidas. Quer sejam profissionais envolvidos em programas de educação formal ou não-formal, todos necessitam de apoio para lidar com a emergência, com o trauma e o stress resultante de catástrofe ou conflito. Devem ser disponibilizados mecanismos de suporte que os ajudem a apoiar-se uns aos outros, assim como a “equipar-se” com as competências e ferramentas necessárias para aumentar o bem-estar dos alunos.

A formação de professores e de outros profissionais da educação é essencial para o sucesso da educação em programas de emergência. Os requisitos para a formação encontram-se na secção Ensino e Aprendizagem.

Professores e restantes profissionais precisam igualmente de outras formas de suporte com a supervisão. Ao nível comunitário, pais, líderes das aldeias, comissões comunitárias de educação e governos locais oficiais precisam de formação sobre como monitorizar e apoiar programas educativos nas suas áreas. Quando as populações são capacitadas para ter o controlo dos seus programas de educação exercitam o seu direito a confiarem nas suas próprias capacidades para encontrar soluções para os seus próprios problemas. A participação da comunidade no apoio e supervisão dos técnicos da educação ajuda a promover uma relação entre a comunidade e o professor no contexto de aprendizagem.

O desempenho da gestão escolar, dos professores e dos restantes profissionais envolvidos no processo educativo deve ser constantemente monitorizada e avaliada para assegurar a qualidade e o apoio contínuo da população afectada. É importante que a monitorização e avaliação tome a forma de Notas de Orientação e não apenas de controlo. A monitorização e a participação são fundamentais para melhorar a qualidade do desempenho dos professores e da sua prática. As avaliações de desempenho dos técnicos de educação, dentro do possível, devem ser uma oportunidade de aprendizagem positiva para os professores.

Ligação aos requisitos comuns a todas as categorias

O processo através do qual se desenvolve e implementa uma resposta educativa é essencial para a sua eficácia. Esta secção deve ser utilizada em conjunto com os requisitos comuns a todas as categorias, que abrangem a participação da comunidade, os recursos locais, a fase exploratória, a resposta, a monitorização e a avaliação. A participação das pessoas afectadas pela catástrofe, incluindo grupos vulneráveis, deve ser, em particular, maximizada para assegurar a sua adequação e qualidade.

Requisitos mínimos: são qualitativos na sua natureza e devem especificar os níveis mínimos a ser obtidos no fornecimento da resposta educativa.

Indicadores-chave: são “sinais” que mostram se os requisitos foram atingidos. Providenciam uma forma de medir e comunicar o impacto ou resultado do programa bem, como o processo ou métodos usados. Os indicadores podem ser qualitativos ou quantitativos.

Notas de orientação: incluem pontos específicos a considerar quando se aplicam os requisitos ou indicadores em diferentes situações, orientação, dificuldades práticas e aconselhamento em questões prioritárias. Podem também incluir questões importantes relacionadas com o requisito

ou indicadores e descrever dilemas, controvérsias ou falhas ao nível do conhecimento. O Anexo 2 inclui uma lista de referências seleccionada que aponta para fontes de informação sobre questões gerais e questões técnicas específicas relacionadas com este capítulo.

Professores e Outros Técnicos da Educação

Requisito 1 Recrutamento e selecção

Um número suficiente de professores qualificados e de outros técnicos da educação são recrutados através de um processo transparente e participativo baseado em requisitos de selecção que reflectem a diversidade e equidade.

Requisito 2 Condições de trabalho

Os professores e restantes técnicos da educação envolvidos definiram claramente condições de trabalho, seguem um código de conduta e são adequadamente recompensados.

Requisito 3 Apoio e supervisão

Mecanismos de apoio e de supervisão são estabelecidos para professores e restantes técnicos e usados regularmente

Apêndice 1

Código de conduta

Anexo 2: Refêrencias e Guia de recursos

Secção dos Professores e Outros Técnicos da Educação

Requisito 1 – Professores e outros técnicos da educação: recrutamento e selecção

Um número suficiente de professores qualificados e de outros profissionais educativos são recrutados através de um processo transparente e participativo baseado em requisitos de selecção que reflectem a diversidade e equidade.

Indicadores-chave (ler em conjunto com as notas de orientação)

- São desenvolvidas descrições claras e apropriadas do trabalho antes do iniciar do processo de recrutamento (ver nota de orientação 1).
- Existem linhas orientadoras claras para o processo de recrutamento.
- Uma comissão seleccionada, incluindo representantes da comunidade, selecciona os professores baseando-se numa avaliação transparente das competências dos candidatos, e tendo em conta o género, diversidade e aceitação da comunidade (ver nota de orientação 2-5).
- O número de professores recrutados e colocados é suficiente para impedir a formação de turmas com um número elevado de alunos (ver nota de orientação 6).

Notas de orientação

1. **Descrições do trabalho** devem incluir, entre outros componentes, papéis responsabilidades e linhas de actuação claramente definidas, assim como, o código de conduta.

2. **Experiência e qualificações:** numa emergência o objectivo deve ser recrutar professores habilitados com qualificações reconhecidas. Em certas situações, contudo, aqueles com pouca ou nenhuma experiência devem ser considerados. Nestes casos, a formação será necessária. Se os professores qualificados já não possuírem quaisquer certificados ou outros documentos é importante fornecer meios de verificação como testar os candidatos. A idade mínima para a docência deve ser 18 anos, mas pode ser necessário considerar professores mais jovens. Em certas situações, é necessário recrutar professoras ajustando requisitos para que a paridade entre géneros seja promovida sempre que seja possível e apropriado.

É necessário recrutar professores que falem a língua dos alunos das minorias que foram ensinados numa língua que não é a sua língua materna. Sempre que possível e apropriado, devem ser fornecidos cursos intensivos das línguas nacionais e ou do país de acolhimento. (ver também requisito 1, nota de orientação 7 na pág. 58).

3. **Os requisitos podem incluir as seguintes:**

- qualificações profissionais: a experiência académica, de ensino ou psicossocial; outras competências/experiências; capacidades linguísticas relevantes;
- qualificações pessoais: idade; género (se possível, as pessoas responsáveis pelo recrutamento devem ambicionar conseguir um equilíbrio no número de elementos masculinos e femininos); contexto étnico e religioso; diversidade (para assegurar a representatividade da comunidade);

- outras qualificações: aceitação da/e interacção com a comunidade; pertencer à comunidade afectada.

4. **Seleção:** os professores e outros técnicos da educação devem ser seleccionados fundamentalmente a partir da população afectada, mas, se necessário, podem ser recrutados de fora. Se for estabelecido um local para populações deslocadas ou refugiados, devem ser aceites as candidaturas dos candidatos locais se isto facilitar a criação de boas relações. A selecção deve ser levada a cabo consultando a comunidade, a comunidade de acolhimento e as autoridades locais.
5. **Referências:** em situações de crise, devem pedir-se referências aos candidatos a professores e técnicos da educação para evitar empregar indivíduos que podem ter um efeito adverso nos alunos ou que não respeitam totalmente os seus direitos.
6. **Um critério apropriado para o local** deve ser estabelecido para definir o tamanho das turmas. Devem ser feitos todos os esforços para que sejam recrutados professores suficientes para que este não seja ultrapassado. Os relatórios de monitorização devem indicar o critério de turmas com alunos a mais nos diferentes níveis de ensino.

Requisito 2 – Professores e outros técnicos da educação: condições de trabalho

Os professores e restantes profissionais envolvidos definiram claramente condições de trabalho, seguem um código de conduta e são adequadamente recompensados.

Indicadores-chave (ler em conjunto com as notas de orientação)

- As compensações e condições de trabalho são especificadas num contrato de trabalho. A compensação é dada regularmente de acordo com o nível de profissionalismo e eficiência do trabalho (ver notas de orientação 1-2).
- Os actores da cooperação internacional articulam com as autoridades de educação, comissões de educação da comunidade e ONGs para desenvolver estratégias apropriadas e acordar a utilização justa e sustentada de escalas de remuneração para as várias categorias e níveis de professores e outros técnicos da educação (ver nota de orientação 2).
- O código de conduta e as condições de trabalho são definidas de uma forma participativa envolvendo técnicos da educação e membros da comunidade existindo linhas de implementação claras (ver notas de orientação 1 e 3).
- O código de conduta é assinado e seguido pelos técnicos da educação e medidas apropriadas são documentadas e aplicadas em casos de má conduta e ou de violação do código de conduta (ver notas de orientação 3 -4).

Notas de orientação

- 1. Condições de trabalho** devem especificar a descrição do trabalho, compensação, assiduidade, horas/dias de trabalho, prazo do contrato, mecanismos de apoio e de supervisão e mecanismos de resolução de conflitos (ver também em cima requisito 1, nota de orientação 1).
- 2. Compensação** pode ser monetária ou não monetária, deve ser apropriada (como acordado em cima) e paga regularmente. O valor da compensação deve ser determinado através do processo participativo, assegurando a coordenação entre os actores envolvidos. Deve ambicionar estar a um nível que assegure profissionalismo, continuidade e sustentabilidade do serviço. Deve, em particular, ser suficiente para permitir aos professores que se concentrem no seu trabalho, não necessitando de os obrigar a procurar fontes de rendimento adicional para suportar as suas necessidades básicas. A compensação pode ser contingente da adesão às condições de trabalho e ao código de conduta.

Deve haver uma particular atenção para prevenir situações em que professores de diferentes backgrounds (por exemplo, professores nacionais e refugiados) recebam compensações diferentes. Devem ser envolvidos agentes-chave no desenvolvimento de estratégias a longo prazo para manter a sustentabilidade do sistema de compensações. Deve haver coordenação entre as agências das Nações Unidas, ONGs, autoridades de educação e outras organizações para determinar níveis comuns de compensação.

- 3. Código de conduta** deve estabelecer requisitos claros de comportamento esperados para os técnicos da educação especificando as consequências para aqueles que não seguirem os requisitos. O Código deve ser aplicado ao ambiente de aprendizagem e aos acontecimentos e actividades decorrentes dos programas de educação (ver Apêndice 1 na pág. 74 para um exemplo de código de conduta).

O Código deve assegurar que os professores e técnicos da educação promovem um ambiente de aprendizagem positivo assim como o bem-estar dos alunos. No código deve constar, entre outras coisas, que os técnicos da educação devem:

- exibir um comportamento profissional ao manter uma norma de conduta elevada, auto-controlo, comportamento moral e ético;
- participar na criação de um ambiente em que todos os alunos são aceites;
- manter um ambiente seguro e saudável, livre de humilhações (incluindo assédio sexuais), intimidação, abuso e violência e discriminação;
- ser pontuais e assíduos;
- demonstrar profissionalismo e eficiência no seu trabalho; e
- exibir outros comportamentos considerados apropriados pelos responsáveis pela comunidade e pela educação.

- 4. Linhas orientadoras da implementação do código de conduta:** deve haver formação relativa ao código de conduta dirigida para técnicos da educação e outros que trabalhem nos contextos de aprendizagem. Deve ser fornecido treino e suporte aos membros das comissões comunitárias para a educação, aos supervisores educativos e aos gestores acerca dos seus papéis e responsabilidades acerca da monitorização da implementação dos códigos de conduta. Devem, também, ser ajudados a identificar e incorporar conceitos-chave acerca dos códigos de conduta em escolas/programas de educação não-formal. Os mecanismos de

supervisão devem estabelecer procedimentos transparentes de monitorização que permitam manter a confidencialidade dos relatórios e das partes envolvidas (ver também o requisito 3 em baixo).

Requisito 3 – Professores e outros técnicos da educação: apoio e supervisão

Mecanismos de apoio e de supervisão são estabelecidos para professores e restantes técnicos e usados regularmente.

Indicadores-chave (ler em conjunto com as notas de orientação)

- Um mecanismo de supervisão permite a avaliação, monitorização e apoio regulares para professores e outros agentes educativos (ver notas de orientação 1-2).
- O desempenho dos técnicos é avaliado, registado e discutido regularmente com os próprios (ver nota de orientação 3).
- Sempre que necessário, é disponibilizado apoio psicológico apropriado e acessível aos professores e outros técnicos da educação (ver nota de orientação 4).

Notas de orientação

- 1. Mecanismos de supervisão:** cada país ou área afectada deve definir requisitos para professores e técnicos da educação e desenvolver e implementar mecanismos de apoio e de supervisão. Estes mecanismos podem incluir representantes da comunidade (incluindo líderes religiosos e tradicionais), organizações da comunidade relacionadas com o meio escolar como associações de pais e professores, autoridades locais, directores de escolas e sindicatos de professores. O mecanismo de supervisão deve ser estreitamente ligado à comissão de educação da comunidade. A comissão deve enfatizar na monitorização que vai levar a cabo referências ao profissionalismo, eficiência do trabalho e conduta apropriada (ver também requisito 1 - Participação comunitária, na pág. 15).
- 2. Formação:** ver requisito 2 - Ensino e Aprendizagem, na página 60 para informação sobre a formação dos técnicos da educação.
- 3. Apreciações do desempenho** devem incluir uma avaliação sobre a eficiência e eficácia dos professores ou outros técnicos da educação e deve fornecer aos professores, directores e outros técnicos oportunidades de recorrer a consultadoria para desenvolver actividades para questões identificadas. Quando apropriado, as apreciações devem reconhecer e valorizar o sucesso de forma a motivar os técnicos da educação. A avaliação participativa e a monitorização podem motivar os professores a aumentar a sua competência.

4. Apoio em situações de crise: mesmo os professores e profissionais experientes podem viver uma situação de crise devido a acontecimentos, novos desafios e responsabilidades perante os alunos. A capacidade para lidar com estes pode estar directamente dependente do apoio disponível. Um mecanismo de apoio deve estabelecer-se na comunidade para dar assistência em situações de crise a professores e aos restantes técnicos da educação.

Ensinar e Aprender:

Apêndice

APÊNDICE 1: Código de conduta do professor

O professor deve sempre:

- agir de forma a manter a honra e a dignidade da profissão
- proteger a confidencialidade de algo revelado por um aluno
- proteger o aluno das condições que interferem com a aprendizagem ou que podem ser perigosas para a saúde e segurança do estudante
- não retirar vantagem da sua posição para tirar proveito de alguma forma
- não molestar sexualmente ou ter relações sexuais com qualquer estudante
- ser um modelo de bondade e honestidade.

Na sala de aula, o professor:

- promove um ambiente de aprendizagem positivo e seguro
- ensina de forma a respeitar a dignidade e os direitos de todos os alunos
- promove a auto-estima, confiança e valoriza cada aluno
- promove a elevação de expectativas e ajuda cada estudante a atingir o seu potencial máximo
- encoraja os alunos a desenvolver-se enquanto alunos activos, eficazes e efectivos
- cria uma atmosfera de confiança.

Na sua vida profissional, o professor:

- mostra competência nas metodologias e nos conteúdos
- mostra compreensão (na sua forma de leccionar) sobre como as crianças aprendem
- é pontual e está preparado para ensinar
- não opta por actividades que afectam negativamente a sua forma de leccionar
- aproveita todas as oportunidades para se desenvolver profissionalmente e usa métodos de ensino modernos
- ensina princípios de boa cidadania, paz e de responsabilidade social
- avalia honestamente os desempenhos dos seus alunos

No que respeita à comunidade, o professor

- encoraja os pais a apoiar e a participar na aprendizagem das crianças
- reconhece a importância da família e da comunidade envolvente à escola
- apoia e promove uma imagem positiva da escola.

Além destes itens, é esperado que o professor se seja por todas as outras regras e políticas do meio envolvente (campo de refugiados, escola, etc.).

5. Política Educativa e Coordenação

Introdução

As declarações e os instrumentos internacionais proclamam o direito de todos os indivíduos à educação, o que é fundamental para a promoção dos direitos humanos. O direito à liberdade de expressão, o direito à equidade e o direito de participação nos processos de decisão respeitantes às políticas educativas e sociais, são parte integrante da educação.

Em contextos de emergência é fundamental que estes direitos sejam preservados. Os responsáveis pela educação e as principais partes interessadas devem desenvolver e implementar um plano de acção que tenha em consideração políticas educativas nacionais e internacionais, que defenda o direito à educação e que seja capaz de dar respostas às necessidades educativas das populações afectadas. Este plano deve ter por objectivo melhorar a qualidade da educação e o acesso à escola e prever claramente a transição de uma resposta a uma situação de emergência para um período de desenvolvimento. O envolvimento da comunidade no planeamento de intervenções, programas e políticas é essencial para o sucesso de qualquer resposta de emergência.

Em situações de emergência, é frequente haver falta de coordenação e os programas educativos serem conduzidos por diferentes partes envolvidas. É necessário haver mecanismos de coordenação entre todos os participantes ao nível da comunidade/povoação, distrital, nacional e regional, os quais devem ser inclusivos e transparentes. Tais mecanismos são fundamentais para conduzir o levantamento das necessidades, para desenvolver abordagens padrão e para permitirem a partilha de recursos entre todos os actores e partes interessadas.

A educação deve ser coordenada no âmbito da resposta humanitária inicial mais abrangente para providenciar alimentos, abrigo, cuidados de saúde, água e intervenções sanitárias. As respostas educativas, baseadas em exemplos conhecidos de boas práticas, devem ser adaptadas às necessidades da comunidade, dentro do contexto específico da emergência. Devem ser fornecidos a todos os grupos etários conhecimentos importantes para a sua sobrevivência como campanhas de sensibilização sobre minas terrestres, higiene, HIV/SIDA.

Ligação aos requisitos comuns a todas as categorias

O processo através do qual se desenvolve e implementa uma resposta educativa é essencial para a sua eficácia. Esta secção deve ser utilizada em conjunto com os requisitos comuns a todas as categorias, que abrangem a participação da comunidade, os recursos locais, a fase exploratória, a resposta, a monitorização e a avaliação. A participação das pessoas afectadas pela catástrofe, incluindo grupos vulneráveis, deve ser, em particular, maximizada para assegurar a sua adequação e qualidade.

Requisitos mínimos: são de natureza qualitativa e especificam os níveis mínimos a obter com a resposta educativa.

Indicadores-chave: são "sinais" que mostram se os requisitos foram atingidos. Providenciam uma forma de medir e comunicar o impacto ou resultado do programa bem, como o processo ou métodos usados. Os indicadores podem ser qualitativos ou quantitativos.

Notas de orientação: incluem aspectos específicos que devem ser tidos em conta quando se aplicam os requisitos e os indicadores em diferentes situações, orientação para ultrapassar dificuldades práticas e conselhos sobre questões prioritárias. Também incluem questões críticas relativamente aos requisitos ou indicadores e descrevem dilemas, controvérsias ou falhas do conhecimento vigentes. O Anexo 2 inclui uma lista seleccionada de referências que apontam as fontes de informação tanto sobre aspectos técnicos gerais como específicos associados a esta secção.

Política Educativa e Coordenação

Requisito 1 Concepção e promulgação de políticas

As autoridades educativas dão prioridade ao acesso livre de todos à educação e promulgam políticas flexíveis para promover a inclusão e a qualidade da educação, de acordo com o contexto de emergência.

Requisito 2 Planeamento e implementação

As actividades educativas em contexto de emergência têm em conta as políticas e normas educativas nacionais e internacionais e as necessidades de aprendizagem da população afectada.

Requisito 3 Coordenação

Há um mecanismo de coordenação transparente para actividades educativas em contexto de emergência incluindo uma partilha de informação eficaz entre as partes envolvidas.

Anexo 2: Referências bibliográficas e guia de recursos

Secção de Política Educativa e Coordenação

Requisito 1 – Política educativa e coordenação: concepção e promulgação de políticas

As autoridades educativas dão prioridade ao acesso livre de todos à educação e promulgam políticas flexíveis para promover a inclusão e a qualidade da educação, de acordo com o contexto de emergência

Indicadores-chave (ler em conjunto com as notas de orientação)

- Tanto antes como depois de uma situação de emergência a legislação e as políticas educativas garantem o respeito do direito à educação de acordo com o enunciado nas declarações e ferramentas internacionais (ver notas de orientação 1-2).
- As leis, regulamentos e políticas protegem contra a discriminação na educação no que respeita aos grupos vulneráveis e marginalizados (ver nota de orientação 3).
- As leis, regulamentos e políticas são implementadas para garantir que a educação não seja negada por falta de recursos por parte do aluno ou da sua família (ver notas de orientação 4).
- As leis, regulamentos e políticas não impedem as escolas para refugiados de usar currículos do seu país ou zona de origem.
- As leis, regulamentos e políticas permitem o estabelecimento de equipamentos de educação em contexto de emergência por actores não governamentais, se necessário, sujeitos à orientação e inspecção das autoridades educativas.
- As leis, regulamentos e políticas são disseminadas de forma a serem entendidas por todas as partes envolvidas.
- A política promove o desenvolvimento e utilização de uma base de dados do Sistema de Informação da Gestão Educativa (SIGE), que será usada como ferramenta para a analisar e reagir a mudanças no acesso e sucesso educativo (ver nota de orientação 5).
- As políticas nacionais de educação são apoiadas por enquadramentos legais e orçamentais que permitem uma resposta rápida em contexto de emergência (ver nota de orientação 6).

Notas de orientação

1. *Os instrumentos e declarações internacionais de direitos humanos* que devem ser respeitados incluem, entre outros, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), o Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (1979), e o Plano de Acção de Dacar: Educação Para Todos (2000)

São igualmente parte dos instrumentos e quadros jurídicos aplicáveis, a legislação internacional que visa a protecção das populações, sobretudo das crianças e jovens em áreas

como a saúde mental, a nutrição, o lazer, a cultura, a prevenção de abusos e a educação inicial para crianças com menos de 6 anos, entre outras (ver também requisito 1 - Acesso e ambiente de aprendizagem, nota de orientação 2 na pág. 43)

- 2. Refugiados, deslocados e populações de acolhimento:** Todas as partes envolvidas devem unir esforços para que a educação chegue a todos os grupos de forma equitativa. Isto significa respeitar o artigo 22 (Educação Pública) da Convenção relativa ao estatuto dos Refugiados de 1951, que declara que os refugiados têm os mesmos direitos à educação que os nacionais ao nível básico e é-lhes reconhecido o direito a um tratamento tão favorável quanto aquele acordado para os estrangeiros nos outros níveis de ensino, nomeadamente no acesso aos estudos, no reconhecimento de certificados, diplomas, graus académicos e na atribuição de bolsas de estudo. Mesmo não tendo direito a protecção especial, os deslocados dentro do seu próprio país, devem beneficiar das mesmas garantias. Assim, as organizações devem promover o respeito à educação dos alunos nacionais nos países ou zonas de acolhimento de refugiados e nos países atingidos pela guerra.
- 3. Os grupos marginalizados,** são grupos dentro de uma sociedade ou comunidade, cujos interesses não são representados no sistema político dessa comunidade. Os grupos marginalizados são identificados de acordo com normas socioeconómicas e culturais, como o rendimento ou a fortuna pessoal, a sua origem étnica ou a sua raça, o sexo, a sua implantação geográfica, a religião, a sua qualidade de cidadão, o seu estatuto de deslocado no seu país ou o seu estado físico e mental. O direito à educação deve ser garantido às crianças que pedem asilo, pois a Convenção sobre os direitos da criança aplica-se a todas as crianças e adolescentes com menos de 18 anos que se apresentem no território de um estado (ver requisito 1 - Acesso à educação e ambiente de aprendizagem, nota de orientação 1, pág. 42)
- 4. Custos da educação:** o acesso a programas de educação não deve ser recusado a nenhum aluno por falta de recursos económicos, quer em termos de taxas de ingresso ou de custos associados, como manuais escolares e uniformes. Devem ser feitos todos os esforços para reduzir os custos indirectos da escolarização, como o transporte, para que todas as crianças, jovens e adultos possam participar.
- 5. A informação SIGE** deve estar ligada a informação sobre áreas e grupos da população vulneráveis a determinados tipos de emergências. Esta é uma estratégia de resposta rápida que deve incluir o planeamento da educação a nível local e nacional. Sempre que possível a informação educativa deve ser recolhida pela comunidade e integrada no sistema nacional SIGE. As organizações de apoio devem ajudar as comunidades a identificar meios para melhorar o acesso, o sucesso escolar e evitar as desistências dos alunos, e também para ir ao encontro dos jovens que não frequentam a escola (ver requisito 1, pág. 21 e requisito 3, pág. 25)
- 6. Planos de emergência:** a educação deve fazer parte do plano nacional de acção para situações de catástrofe e devem ser assegurados os recursos para providenciar uma resposta educativa atempada e eficaz. Os actores internacionais que apoiam os programas de desenvolvimento da educação a nível local ou nacional devem integrar nos seus programas condições para uma resposta educativa rápida.

Requisito 2 – Política educativa e coordenação: planeamento e implementação

As actividades educativas em contexto de emergência têm em conta as políticas e normas educativas nacionais e internacionais e as necessidades de aprendizagem da população afectada.

Indicadores-chave (ler em conjunto com as notas de orientação)

- Os quadros jurídicos e as políticas nacionais e internacionais reflectem-se nos programas educativos das agências humanitárias e de desenvolvimento (ver nota de orientação 1).
- Os programas de educação em situações de emergência são planeados e implementados de forma a poderem ser integrados no desenvolvimento do sector educativo a longo prazo.
- As autoridades educativas e outros actores-chave desenvolvem planos educativos nacionais e locais para situações de emergência a decorrer ou futuras e criam um sistema para a sua revisão regular (ver nota de orientação 2).
- Durante e após as situações de emergência, todas as partes envolvidas coordenam esforços para implementar um plano de resposta educativa ligado às necessidades mais recentemente identificadas e criado de acordo com experiências, políticas e práticas educativas anteriores da população(ões) afectada (as).
- As respostas educativas especificam os meios financeiros, técnicos e humanos necessários para o planeamento, implementação e monitorização eficaz. As partes envolvidas asseguram a disponibilização dos meios necessários (ver nota de orientação 3).
- O planeamento e implementação das actividades educativas estão integrados com outros sectores de resposta em contexto de emergência (ver nota de orientação 4).

Notas de orientação

- 1. *Atingir os direitos e objectivos educativos:*** os programas educativos devem integrar actividades educativas de acordo com os planos e convenções internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), o Plano de Educação para Todos (2000) e os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (2000), e com planos e políticas aplicáveis de autoridades educativas relevantes.
- 2. *Os planos nacionais de educação*** devem indicar as acções a desenvolver em situações de emergência actuais ou futuras, no que respeita aos programas, actores, partes envolvidas, tomada de decisão e coordenação, assim como factores de segurança e protecção e mecanismos de coordenação intersectoriais. O plano deve ser apoiado por políticas educativas adequadas. Devem ser preparados planos de contingência para o sector educativo no que respeita a possíveis catástrofes naturais (ex.: cheias, terramotos, furacões), e sempre que se justifique, para potenciais influxos de refugiados ou retornados que possam afectar o sistema educativo a nível nacional ou local (ver também requisito 1 - Participação comunitária, nota de orientação 5, pág. 16 e requisito 3, abaixo).

3. Recursos: as autoridades, os doadores, as ONGs e outras partes envolvidas devem trabalhar em conjunto para assegurar o financiamento adequado para programas de educação em contexto de emergência, centrados em actividades de aprendizagem, lazer e outras relacionadas, concebidas de acordo com as necessidades psicossociais. À medida que as situações de emergência estabilizam, podem criar-se condições para os programas de educação se expandirem e integrarem desenvolvimento pré-escolar, educação primária e secundária formal, alfabetização de adultos e programas vocacionais, entre outros. A obtenção de recursos deve ser equilibrada para aumentar os elementos físicos (como salas de aula adicionais, manuais escolares e materiais pedagógicos) e os componentes qualitativos (tais como a formação de professores e a supervisão).

4. Requisitos mínimos Esfera: Deve existir um esforço especial para ligar o plano de acção educativo e sua implementação aos requisitos mínimos da Esfera nas áreas de:

- água, cuidados sanitários e promoção da higiene;
- segurança alimentar, nutrição e ajuda alimentar;
- abrigo, alojamento e bens não alimentares; e
- serviços de saúde (ver ligações ao anexo dos requisitos Esfera, no CD-ROM para os requisitos relacionados com o Projecto Esfera).

Requisito 3 – Política educativa e coordenação: coordenação

Há um mecanismo de coordenação transparente para actividades educativas em contexto de emergência incluindo uma partilha de informação eficaz entre as partes interessadas.

Indicadores-chave (ler em conjunto com as notas de orientação)

- As autoridades educativas estabelecem uma comissão de coordenação inter-agências para respostas a emergências actuais e futuras, que assume o principal papel no planeamento e coordenação das actividades de educação em contexto de emergência (ver nota de orientação 1).
- Quando não existir autoridade educativa ou quando esta for incapaz de liderar a coordenação, a orientação e coordenação das actividades e programas educativos deve ser assegurada por uma comissão de coordenação inter-agências.
- As autoridades, os doadores e outras agências estabelecem as estruturas de financiamento que são coordenadas e apoiam as actividades das partes educativas intervenientes (ver nota de orientação 2).
- É criada uma declaração conjunta sobre os objectivos, indicadores, e procedimentos de monitorização da coordenação, e todos os actores educativos se comprometem a trabalhar de acordo com esta declaração tornando as informações chave e as estatísticas disponíveis do domínio público (ver nota de orientação 3).

- As comunidades afectadas são autorizadas e capazes de participar nos processos de decisão que as afectam directamente, especialmente na formulação de políticas e programas, na implementação e monitorização.
- Há um mecanismo activo e transparente para partilha de informação entre os vários sectores e entre as partes nacionais e internacionais envolvidas (ver nota de orientação 4).

Notas de orientação

- 1. Comissão de coordenação inter-agências:** devem estar aí representados um número substancial das partes interessadas, sempre que possível sob a liderança da autoridade educativa. As comissões de coordenação podem ser necessários a nível regional, nacional, distrital ou local dependendo da natureza da emergência. Onde não existirem autoridades educativas ou não lhes for reconhecida legitimidade, a liderança pode ser assegurada através do acordo entre diferentes agências, mas um membro da autoridade local deve sempre fazer parte da comissão. Tão rapidamente quanto possível a responsabilidade da coordenação deve ser transferida para as entidades apropriadas.
- 2. Financiamento:** São necessários fundos suficientes para a implementação atempada e adequada de programas de educação em contexto de emergência. Devem ser realizados todos os esforços um financiamento coordenado e transparente, sobretudo quando o sistema de pagamento de salários dos professores é inadequado ou não funcional. O financiamento para situações de emergência deve ter em consideração as condições e tradições do mercado de trabalho local e deve evitar criar precedentes que não sejam sustentáveis.
- 3. Os desafios-chave** da coordenação devem ser identificados e trabalhados desde a fase inicial da situação de emergência, por forma a atingir um quadro de custos eficiente e que seja sustentável e esteja em harmonia com os futuros serviços de educação, que podem incluir formação de professores, certificação e pagamento; currículo e respectivos componentes (manuais escolares e materiais pedagógicos); e estruturação e reconhecimento da escolarização e exames.
- 4. As oficinas conjuntas de formação e desenvolvimento de políticas** devem desenvolver-se em colaboração com as autoridades educativas e actores externos para assegurar uma boa comunicação, promover a colaboração e o compromisso para uma visão partilhada e alcançar o desenvolvimento do sistema educativo.

Anexos

Anexo 1: Terminologia

- **Acesso:** Acesso é a oportunidade de inscrição, frequência e conclusão de um programa de educação formal ou não formal, sem restrições. "Sem restrições" significa que não existem obstáculos práticos, financeiros, físicos, de segurança, estruturais ou sócio-culturais, que impeçam as crianças, jovens e adultos de participar e/ou concluir um programa educativo.
- **Actividades educativas:** São programas de aprendizagem formal e não formal que têm o objectivo de alcançar resultados educativos tangíveis, mantendo continuidade na educação de crianças e jovens e fornecendo oportunidades de aprendizagem adequadas aos adultos.
- **Catástrofe:** um acontecimento catastrófico que resulta em perdas de vidas, sofrimento humano e elevados danos materiais.¹
- **Comissões de educação da comunidade:** Uma comissão formada para identificar e responder às necessidades educativas de uma comunidade, com representantes dos pais e/ou associações de pais/professores, agências locais, associações da sociedade civil, associações da comunidade e grupos de jovens e de mulheres, entre outros, assim como professores e alunos (se justificar). Pode integrar subcomissões cujos membros estão representados na sua composição. Em alguns casos, as comissões de educação da comunidade serão responsáveis por um único programa educativo, em outros por vários programas educativos num único lugar.
- **Crianças associadas às forças beligerantes:** Durante as situações de emergência e crises, as crianças são muitas vezes associadas às forças beligerantes – tanto estatais como não estatais – quer através do recrutamento, integração forçada ou acção "voluntária". Estas crianças nem sempre pegam em armas, mas podem ser igualmente carregadores, espiões, cozinheiros ou vítimas de abuso sexual. Todas estas crianças partilham a experiência de estarem integradas numa força de combate sem acesso à educação. Durante os processos de

¹ Definição retirada do Projecto Esfera: *Carta Humanitária e as Normas Mínimas de Resposta em Situações de Desastre* (2004).

desmobilização e reintegração, deve ser dada especial atenção às necessidades educativas destas crianças, incluindo educação formal e não-formal, aprendizagem acelerada, capacidades para a vida e aprendizagem vocacional. Deve ser prestada especial atenção às raparigas, que são constantemente ignoradas e omitidas dos processos de reintegração.

- **Currículo:** Um plano de acção para ajudar os alunos a articular os seus conhecimentos e competências básicas. Para cumprir os requisitos mínimos, “currículo” é usado como um termo mais abrangente que se aplica a programas de educação formal e informal. Aí incluem-se objectivos de aprendizagem, contexto de aprendizagem, metodologias e técnicas pedagógicas materiais de consulta e de avaliação. Tanto os programas de educação formal como não formal são orientados por um currículo construído com base nos conhecimentos e experiências dos alunos é fundamental para o contexto imediato. Para os requisitos mínimos, são usadas as seguintes definições:
 - **objectivos de aprendizagem:** identificar os conhecimentos, capacidades, valores e atitudes que serão desenvolvidos durante as actividades educativas;
 - **conteúdos de aprendizagem:** é o material (conhecimentos, capacidades, valores e atitudes) a ser estudado ou aprendido;
 - **metodologias de ensino:** a abordagem escolhida e usada para apresentar o conteúdo de aprendizagem;
 - **abordagem ou técnica de aprendizagem:** é uma componente da metodologia e constitui o processo usado para desenvolver toda a metodologia; e
 - **material pedagógico:** refere-se a livros, cartazes e outros materiais de ensino aprendizagem.
- **Educação básica:** A educação básica é o alicerce para a aprendizagem ao longo da vida e para o desenvolvimento humano, e implica programas de educação formal e não-formal. Qualquer pessoa – criança, jovem ou adulto – deve poder beneficiar de oportunidades educativas, concebidas para alcançar os objectivos básicos de aprendizagem. Estas necessidades integram, tanto as ferramentas essenciais de aprendizagem (como a literacia, expressão oral, numérica e de resolução de problemas), como o conteúdo básico de aprendizagem (como o conhecimento, capacidades, valores e atitudes), necessários aos seres humanos para garantir a sobrevivência e o desenvolvimento total das suas capacidades para viver, tomar decisões informados e continuar a aprender. As necessidades básicas de aprendizagem e a forma de as alcançar variam conforme os países e as culturas e mudam obrigatoriamente com o passar do tempo.²
- **Educação de qualidade:** Educação de qualidade inclui inúmeros elementos, entre os quais, mas não exclusivamente: 1) um ambiente de aprendizagem seguro, 2) professores competentes e bem formados com conhecimentos nas áreas que leccionam, 3) materiais de ensino e aprendizagem adequados, 4) métodos de instrução participativos, 5) turmas de tamanho razoável. A educação de qualidade em contextos de emergência complexos recorrem a estratégias necessárias para promover um ambiente educativo saudável. Aqui ênfase recai na recreação, em jogos lúdicos e desporto e o desenvolvimento de actividades recreativas associadas assim como na promoção de actividades educativas baseadas na leitura, escrita, matemática e capacidades de sobrevivência, para que os alunos possam melhorar não só as suas capacidades cognitivas, mas também prevenir o ciclo de ódio e de sentimento de destruição humano ao nível social e geracional.

² Forum Mundial de Educação (26-28 de Abril de 2000). Plano de Acção de Dacar sobre a Educação para Todos (para 2015).

- **Educação relevante:** Refere-se àquilo que é aprendido, como é aprendido e o grau de eficácia e qualidade de aprendizagem. De forma a tornar relevante a educação, são integrados nos programas educativos tradições e instituições locais, práticas culturais positivas, sistemas religiosos e necessidades da comunidade, incluindo necessidades que as crianças terão a longo prazo na sociedades, possivelmente para além da comunidade em causa.
- **Emergência complexa:** Uma situação onde as vidas, o bem-estar e a dignidade das populações afectadas se encontram em perigo devido a vários factores, como catástrofes naturais ou originadas pelo Homem, instabilidade civil e conflito armado.
- **Inclusão:** Refere-se à aceitação de todos os alunos no programa educativo e o reconhecimento dos seus direitos iguais à educação.
- **Necessidades educativas especiais:** Refere-se a alunos com desvantagens sociais e culturais (incluindo discriminação social, religiosa e económica), assim como aqueles com dificuldades específicas (incluindo deficiências cognitivas, físicas ou emocionais)³
- **Organizações não Governamentais (ONGs):** Refere-se a organizações, nacionais ou internacionais, que são constituídas de forma independente do país em que são fundadas.⁴
- **Outros técnicos da educação:** refere-se aos indivíduos que, além dos professores, se encontram envolvidos ou a apoiar um programa educativo. Entre essas pessoas encontram-se supervisores de escola, formadores de professores, especialistas de currículo, directores de escola, guardas, cozinheiros, pessoal de limpeza e manutenção, entre outros.
- **Partes interessadas:** Todas as pessoas ou grupos com interesse comum numa determinada acção e suas consequências, e que são por elas afectadas.⁵
- **Participação da comunidade:** "Participação da comunidade" refere-se tanto aos processos como às actividades que permitem aos membros de uma população afectada serem ouvidos, capacitando-os para fazerem parte do processo e decisão e permitindo-lhes uma acção directa nas questões da educação. O envolvimento activo da população facilita a identificação dos problemas educativos específicos da comunidade e a forma mais eficaz de lhes dar resposta. Além do mais, a participação da comunidade funciona como uma estratégia para identificar e mobilizar recursos locais dentro da comunidade e viabiliza consensos e apoio ao programa educativo. A participação da comunidade deve incluir fortalecimento e capacitação real e sustentada e deve aproveitar as potencialidades já existentes.

³ Institute for Education Policy Studies: Graduate School of Education and Human Development, *Enhancing Participation, Expanding Access: The Double Axis of Sustainable Educational Development*.
http://www.edpolicy.gwu.edu/resources/enhancing/part_b.html

⁴ Definição retirada do Projecto Esfera: *Carta Humanitária e as Normas Mínimas de Resposta em Situações de Desastre* (2004).

⁵ Welsh, T. and McGinn, N.F. (1998), "Toward a Methodology of Stakeholder Analysis", in Costin, H. (Ed.) *Readings in Strategy and Strategic Planning*. Dryden Press. Orlando, Florida

- **Programa de educação formal:** É um plano de acção para desenvolver um certo nível de resultados educativos que conduzem a uma certificação reconhecida. Refere-se habitualmente a programas educativos estatais ou governamentais desenvolvidos através de um programa estruturado do estado ou de escolas privadas credenciadas, utilizando o currículo nacional ou outro currículo aprovado, ensinado por professores formados em instituições nacionais de formação de professores (ou privadas aprovadas pelo estado) e beneficiando da consulta de conselheiros ou inspectores do ministério. No entanto, em muitos contextos de emergência, a educação formal, quer para refugiados quer para populações internamente deslocadas, pode ser implementada num campo de refugiados, e desenvolvida por vários parceiros em conjunto com as comissões do campo, ou pode dar-se em escolas religiosas ou da comunidade, com o apoio da comunidade humanitária em materiais e bens educativos, formação de professores e construção e reabilitação de escolas.
- **Programa de educação não-formal:** Estes programas são tipicamente desenvolvidos fora do sistema escolar formal, estruturado e não conduz necessariamente à certificação ou reconhecimento. No entanto, em alguns casos podem estar ligados à escola ou sujeitos a supervisão do ministério da educação e os alunos podem usar os programas de educação não formal como um trampolim para posteriormente entrarem nos programas de educação formal. Estes programas integram um plano de acção que se centra nos objectivos de aprendizagem, nos conteúdos de aprendizagem e nos materiais pedagógicos e caracterizam-se pela sua variedade, flexibilidade, relevância para grupos específicos de alunos e capacidade de resposta rápida a novas necessidades educativas de adultos e crianças. Os seus currícula vão desde variantes dos currícula do ministério, por vezes apresentados em cursos acelerados, a currícula completamente novos e novas abordagens de aprendizagem.
- **Professor:** Pode ser um instrutor/educador de um programa de educação formal ou um facilitador ou animador de um programa de educação não-formal, com ou sem formação formal.

Anexo 2: Referências e Guia de Recursos

Se algumas destas ligações não funcionar, consulte a página de referências e materiais de advocacia do INEE, onde as ligações estão actualizadas: <http://ineesite.org/core/default.asp>

Recursos Generalistas

Aguilar, Pilar e Gonzalo Retamal (1998), *Rapid Educational Response in Complex Emergencies*, Genebra: International Bureau of Education <http://ineesite.org/core/default.asp>

Bethke, Lynne e Scott Braunschweig (2004), *Global Survey on Education in Emergencies*, Women's Commission for Refugee Women and Children. http://www.womenscommission.org/pdf/Ed_Emerg.pdf

Boyden, Jo com a participação de Paul Ryder (1996), *Implementing the Right to Education in Areas of Armed Conflict*, Oxford. <http://meltingpot.fortunecity.com/lebanon/254/boyden.htm>

Brookings Institution (1999), *Handbook for Applying the Guiding Principles of Internal Displacement*. <http://www.brook.edu/fp/projects/idp/articles/guiding.htm>

Crisp, Jeff, Christopher Talbot e Daiana Cipollone (eds.) (2001), *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries*, Genebra: ACNUR.

<http://www.unhcr.ch/pubs/epau/learningfuture/learningtoc.htm>

- *Education in emergencies* – Margaret Sinclair
- *On school quality and attainment* – James H. Williams
- *Improving quality and attainment in refugee schools: the case of the Bhutanese refugees in Nepal* – Timothy Brown
- *Peace education and refugee youth* – Marc Sommers
- *Vocational training for refugees: a case study from Tanzania* – Erik Lyby

INEE, *Technical Resource Kit for Emergency Education*. http://ineesite.org/about/team_LMR.asp (É possível descarregar gratuitamente uma cópia digital do site do INEE e integra o kit técnico em CD-ROM do INEE)

Inter-Agency Standing Committee (2002), *Growing the Sheltering Tree: Protecting Rights through Humanitarian Action*. Nova Iorque : UNICEF. <http://www.icva.ch/files/shelteringtree.pdf>

Nicolai, Susan (2003), *Education in Emergencies: A Tool Kit for Starting and Managing Education in Emergencies*, Save the Children UK. <http://ineesite.org/core/default.asp>

Nicolai, Susan e Carl Triplehorn (2003), *The Role of Education in Protecting Children in Conflict, Humanitarian Practice Network Paper n° 42*. <http://www.odihpn.org/pdfbin/networkpaper042.pdf>

Pigozzi, Mary Jane (1999), *Education in Emergencies and Reconstruction: A Developmental Approach*, Working Paper Series, New York: UNICEF. <http://www.unicef.org/girlseducation/EducEmerg.PDF>

Sinclair, Margaret (2002), *Planning Education In and After Emergencies, Fundamentals of educational planning, vol. 73*, Paris: UNESCO IIEP. www.unesco.org/iiep/eng/publications/pubs.htm

Sinclair, Margaret e Carl Triplehorn (2001), *Matrix of Activities and Support Needed for Implementing an Emergency Education Program*. <http://www.ineesite.org/core/matrix.asp>

Smith, Alan e Tony Vaux (2002), *Education and Conflict*, Londres: Department for International Development. <http://ineesite.org/core/default.asp>

Sommers, Marc (2001), *Youth: Care and Protection of Children in Emergencies: A Field Guide*, Save the Children USA. <http://ineesite.org/core/default.asp>

Sommers, Marc (2002), *Children, Education and War: Reaching Education for All (EFA) Objectives in Countries Affected by Conflict*, World Bank, Conflict Prevention and Reconstruction Unit. <http://www.eldis.org/static/DOC15001.htm>

Sommers, Marc (2003), *The Education Imperative, Educating Refugee Children*, Academy for Educational Development and Woman's Commission for Refugee Women and Children. www.aed.org/ToolsandPublications/upload/EducationImperative.pdf

Projecto Esfera (2004), *Humanitarian Charter and Minimum Requisites in Disaster Response*, Genebra : Projecto Esfera. <http://www.sphereproject.org>

Triplehorn, Carl (2001), *Education: Care and Protection of Children in Emergencies: A Field Guide*, Save the Children USA. <http://ineesite.org/core/default.asp>

Nações Unidas (1989), *Convention on the Rights of the Child*, New York, UN. <http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/k2crc.htm>

Nações Unidas (1998), *Guiding Principles on Internal Displacement*, extracto do documento das Nações Unidas E/CN.4/1998/53/Add.2, 11 Fevereiro 1998. http://www.unhchr.ch/html/menu2/7/b/principles.htm#*

Nações Unidas (2000), *Objectivos do Milénio para o Desenvolvimento*, New York, UN. <http://www.un.org/millenniumgoals/>

Nações Unidas (2000), *Declaração do Milénio das Nações Unidas*, Nova Iorque, UN. <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>

UNESCO (2000), *The Dakar Framework for Action : Education for All : Meeting Our Collective Commitments*, extractos dos textos produzidos no Fórum Mundial de Educação. Dakar. Paris: UNESCO. http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml

UNESCO (2002), *Education for All: An International Strategy to Put The Dakar Framework For Action on Education for All into Operation*, Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001266/126631eo.pdf>

UNESCO (2003), *Guidelines for Education in Situations of Emergency and Crisis: EFA Strategic Planning*, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001282/128214e.pdf>

UNESCO (2000), *Thematic Study on Education in Situations of Emergency and Crisis: Assessment EFA 2000*, Paris: UNESCO Emergency Education Assistance Unit. www.unesco.org

ACNUR (1994), *Refugee Children: Guidelines on Protection and Care*, ACNUR. <http://www.unhcr.ch>

ACNUR (2003) *Revised Education Field Guidelines*, Genebra: ACNUR.
<http://ineesite.org/core/default.asp>

ACNUR (1995) *Revised Guidelines for Educational Assistance to Refugees*, Genebra: ACNUR.
<http://www.unhcr.ch/>

ACNUR e Save the Children (2000), *Action for the Rights of Children (ARC): Education, Critical Issues*, Genebra. <http://http://www.unhcr.ch/cgibin/texis/vtx/home/opendoc.pdf?tbl=PROTECTION&id=3bb821334&page=PROTECT>

UNICEF (1999), *Humanitarian Principles Training: A Child Rights Protection Approach to Complex Emergencies*, UNICEF. <http://coe-dmha.org/unicef/unicef2fs.htm>

Working Group on Children Affected by Armed Conflict and Displacement (1996), *Promoting Psychosocial Well-Being Among Children Affected by Armed Conflict and Displacement: Principles and Approaches*, Genebra: International Save the Children Alliance.
<http://www.savethechildren.org/publications/psychsocwellbeing2.pdf>

Participação Comunitária

INEE Good Practice Guides – Assessment, Monitoring and Evaluation.
<http://www.ineesite.org/assess/default.asp>

INEE Good Practice Guides – Community Participation in Assessment and Development of Education Programmes. http://www.ineesite.org/assess/com_part.asp

INEE Good Practice Guides – Education Structures and Management: Education Systems Management. <http://www.ineesite.org/edstruc/manage.asp>

INEE Good Practice Guides – Training and Capacity Building: Community Education Committees. <http://www.ineesite.org/training/committee.asp>

Jain, S.P e Polman, Wim (2003), *A Handbook for Trainers on Participatory Local Development*, FAO Regional Office for Asia and the Pacific. Bangucoque, Tailândia.
http://www.fao.org/documents/show_cdr.asp?url_file=/DOCREP/006/AD346E/AD346E00.HTM

Shaeffer, Sheldon (1994), *Participation for Educational Change: A Synthesis of Experience*, IYPE, UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/11_197.pdf

Uemura, Mitsue (1999), *Community Participation in Education: What Do We Know?* HDNED, Banco Mundial. <http://poverty.worldbank.org/library/view/14064/>

Organização Mundial da Saúde (1999), *Community Emergency Preparedness: A Manual for Managers and Policy-Makers*, OMS. <http://whqlibdoc.who.int/publications/9241545194.pdf>

Análise

Boyden, Jo com a participação de Paul Ryder (1996), *Implementing the Right to Education in Areas of Armed Conflict*, Oxford. <http://meltingpot.fortunecity.com/lebanon/254/boyden.htm>

Gosling, Louisa com a participação de Mike Edwards (1995), *Toolkits: A Practical Guide to Assessment, Monitoring, Review and Evaluation*, Londres, Save the Children.

INEE Good Practice Guides – Assessment, Monitoring and Evaluation.

<http://www.ineesite.org/assess/default.asp>

• Assessing resource needs and capacities in an initial emergency:

<http://www.ineesite.org/assess/needs.asp>

• Assessment of school-age children: <http://www.ineesite.org/assess/schoolage.asp>

• Assessment of out-of-school youth and youth leaders:

http://www.ineesite.org/assess/ex_school.asp

• Assessing and analysing community non-formal educational needs:

http://www.ineesite.org/assess/com_needs.asp

• Partner assessment and selection: <http://www.ineesite.org/assess/partner.asp>

• Monitoring systems for emergency education: <http://www.ineesite.org/assess/monitor.asp>

• School data and information systems: <http://www.ineesite.org/assess/data.asp>

Inter-Action Working Protection Group (2004), *Making Protection A Priority: A Guidebook for Incorporating Protection into Data Collection in Humanitarian Assistance*, Inter-Action.

<http://www.interaction.org/protection/index.html>

Isaac, Annette (2002), *Education, Conflict and Peace building: A Diagnostic Tool*, ACDI.

[http://www.acdi-cida.gc.ca/cida_ind.nsf/0/02e83504b7a1b1c085256bb900800f8b?](http://www.acdi-cida.gc.ca/cida_ind.nsf/0/02e83504b7a1b1c085256bb900800f8b?OpenDocument)

[OpenDocument](#)

Johannessen, Eva Marion (2001), *Guidelines for Evaluation of Education Projects in Emergency Situations*, Oslo, Conselho Norueguês para os Refugiados.

Nicolai, Susan (2003), 'Steps in Planning' within *Education in Emergencies: A Tool Kit for Starting and Managing Education in Emergencies*, Save the Children UK.

<http://www.ineesite.org/core/steps.pdf>

Nicolai, Susan e Carl Triplehorn (2003), 'The immediately, sooner, later matrix of response'.

Anexo 1 do *The Role of Education in Protecting Children in Conflict*, Network Paper 42,

Londres: HPN. www.odihpn.org/publist.asp.

OCDE (2002), *Glossary of Key Terms in Evaluation and results Based Management*, Evaluation and Aid Effectiveness n° 6, Paris: OCDE.

Rubin, F. (1995), *A Basic Guide to Evaluation for Development Workers*, Oxford: Oxfam.

Save the Children (2002), *Measuring Change in Education*, SC UK Quality Education Guidelines, Londres: Save the Children.

Save the Children (2000), *Guidelines for Emergency Preparedness Planning*, Londres: Save the Children.

Acesso à Educação e Ambiente de Aprendizagem

Bergeron, G. e J. Del Rosso (2001), *Food for Education Indicator Guide*, Food and Nutrition Technical Assistance Project, Washington DC, Academy For Educational Development.
www.pronutrition.org/files/Food%20for%20Education%20Indicators%20Measurement%20Guide.pdf

Bracken, P. e C. Petty (eds.) (1998), *Rethinking the Trauma of War*, Save the Children.

INEE Good Practice Guides – Assessment, Monitoring and Evaluation

- School site/environmental assessment: <http://www.ineesite.org/assess/site.asp>

INEE Good Practice Guides – Education Structures and Management

- Clothing and hygiene: <http://www.ineesite.org/edstruc/clothing.asp>

INEE Good Practice Guides – Inclusive Education

- Toward full participation: <http://www.ineesite.org/inclusion/participation.asp>
- Gender equality/girls' and women's education: <http://www.ineesite.org/inclusion/gender.asp>
- Adult ex-combatants and child soldiers: <http://www.ineesite.org/inclusion/soldiers.asp>
- Children in especially difficult circumstances: <http://www.ineesite.org/inclusion/difficult.asp>
- Persons with disabilities: <http://www.ineesite.org/inclusion/disabled.asp>

INEE Good Practice Guides – School Environment and Supplies

- Student learning materials: <http://www.ineesite.org/school/materials.asp>
- School seating and school furniture: <http://www.ineesite.org/school/seating.asp>
- School and educational equipment: <http://www.ineesite.org/school/equip.asp>
- Shelter and school construction: <http://www.ineesite.org/school/shelter.asp>
- Child-friendly spaces: <http://www.ineesite.org/school/friendly.asp>
- Safety and security measures: <http://www.ineesite.org/school/safety.asp>
- Water and sanitation: <http://www.ineesite.org/school/water.asp>
- School feeding: <http://www.ineesite.org/school/feeding.asp>

INEE Good Practice Guides – Training and Capacity Building

- The roles of national NGOs: <http://www.ineesite.org/training/ngo.asp>

Loury, MaryAnne e A. Ager (2001), *The Refugee Experience: Psychosocial Training Module*, Oxford: Refugee Studies Centre, edição revista. <http://www.earlybird.qeh.ox.ac.uk/rfgex/>

Nicolai, Susan (2003), 'Project Approaches,' within *Education in Emergencies: A Tool Kit for Starting and Managing Education in Emergencies*, Save the Children UK.
<http://www.ineesite.org/core/approaches.pdf>

Tolfree, David (1996), *Restoring Playfulness: Different Approaches to Assisting Children Who Are Psychologically Affected by War or Displacement*, Rádda Barnen, Suécia.

Programa Alimentar Mundial (2001), *School Feeding Works for Girls' Education*, Roma: PAM.
www.wfp.org

Programa Alimentar Mundial, *Planning for School Feeding in the Emergency Setting – Situation Analysis, Designing the Programme and Implementation*, PAM. www.wfp.org

Organização Mundial da Saúde (2003), *Mental Health in Emergencies*, Geneva: OMS.
<http://www.who.int/disasters/repo/8656.pdf>

Ensino e Aprendizagem

Baxter, Pamela (2001), INEE Peace Education Kit, within the *Technical Resource Kit for Emergency Education*, INEE. http://www.ineesite.org/about/team_LMR.asp (É possível descarregar gratuitamente uma cópia digital do site do INEE e integra o kit técnico em CD-ROM do INEE)

Boyden, Jo com a participação de Paul Ryder (1996), *Implementing the Right to Education in Areas of Armed Conflict*, Oxford. <http://meltingpot.fortunecity.com/lebanon/254/boyden.htm>

Brochmann, Helge et al (2001), *Human Rights : A Teacher's Guide*, Oslo: Conselho Norueguês Para os Refugiados. <http://ineesite.org/core/default.asp>

Bush, Kenneth D. e Diana Saltarelli (eds.) (2000), *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peace building Education For Children*, UNICEF Innocenti Insight. <http://www.unicef-icdc.org/publications/pdf/insight4.pdf>

INEE Good Practice Guides – Educational Content and Methodology

- Training teachers to meet psychosocial needs: http://www.ineesite.org/edcon/psy_soc.asp
- Curriculum and testing: <http://www.ineesite.org/edcon/curriculum.asp>
- Revising and negotiating the curriculum: http://www.ineesite.org/edcon/revise_curr.asp
- Life skills and complementary education programmes (health education, landmine awareness, peace education): http://www.ineesite.org/edcon/life_skills.asp
- Early childhood development: <http://www.ineesite.org/edcon/early.asp>
- Secondary school education: <http://www.ineesite.org/edcon/second.asp>
- Tertiary education – university, colleges and vocational schools: <http://www.ineesite.org/edcon/tertiary.asp>
- Community information campaigns: http://www.ineesite.org/edcon/com_info.asp
- Adult education: <http://www.ineesite.org/edcon/adult.asp>
- Out-of-school programmes: http://www.ineesite.org/edcon/out_school.asp

INEE Good Practice Guides – Education Structures and Management

- School administration: <http://www.ineesite.org/edstruc/admin.asp>

INEE Good Practice Guides – School Environment and Supplies

- School supplies and teaching materials: <http://www.ineesite.org/school/supplies.asp>

INEE Learning Materials Task Group (2001), *Teaching – Learning Materials for Education in Situations of Emergency and Crisis: An Overview*, INEE. www.ineesite.org

Inter-Agency Standing Committee (2003), *Revised Guidelines for HIV/AIDS Interventions in Emergency Settings*, Nações Unidas. <http://www.humanitarianinfo.org/iasc/IASC%20products/FinalGuidelines17Nov2003.pdf>

Lorey, Mark (2001), *Child Soldiers: Care and Protection for Children in Emergencies: A Field Guide*, Save the Children USA. <http://ineesite.org/core/default.asp>

Lowicki, Jane (2000), *Untapped Potential: Adolescents Affected by Armed Conflict. A Review of Programs and Policies*, Women's Commission for Refugee Women and Children.

- Lowicki, Jane (2004), *Youth Speak Out: New Voices on the Protection and Participation of Young People Affected by Armed Conflict*, Women's Commission for Refugee Women and Children. http://www.womenscommission.org/pdf/cap_youth.pdf
- Lowicki, Jane (2004), *Reference Guide: Adolescent and Youth Education*, Women's Commission for Refugee Women and Children. http://www.womenscommission.org/pdf/cap_ones.pdf
- McConnan, Isobel e S. Uppard (2001), *Children Not Soldiers: Guidelines for Working with Child Soldiers and Children Associated with Fighting Forces*, Londres: Save the Children. <http://www.reliefweb.int/library/documents/2002/sc-children-dec01.htm>
- Nicolai, Susan (2003), 'Framework for Learning' within *Education in Emergencies: A Tool Kit for Starting and Managing Education in Emergencies*, Save the Children UK. <http://www.ineesite.org/core/framework.pdf>
- Conselho Norueguês para os Refugiados (em colaboração com UNESCO-PEER) (2000), *Teacher Emergency Package: Teacher's Guide: Basic Literacy, Numeracy and Themes for Everyday Living*, Conselho Norueguês para os Refugiados, Oslo. <http://ineesite.org/about/TTLMBKLT.pdf>
- Conselho Norueguês para os Refugiados (2000), *Teacher Emergency Package : Trainer's Support Manual*, Conselho Norueguês para os Refugiados. <http://ineesite.org/about/TTLMBKLT.pdf>
- Conselho Norueguês para os Refugiados (2001), *Strategies: Spearheading Core Activities in Phases of Conflict*. Cenários de urgência e programas possíveis. http://www.ineesite.org/core/core_act1.asp
- Save the Children (1999), *Mines – Beware! Starting to Teach Children Safe Behaviour*, Rádda Barnen, Suécia.
- Tawil, Sobhi e Alexandra Harley (2002), *Curriculum Change and Social Cohesion in Conflict-Affected Societies*, relatório de reunião técnica, UNESCO IBE. http://www.seeeducoop.net/education_in/pdf/curric_change_social_cohesion-bih_enl_t05.pdf
- Tawil, Sobhi et Alexandra Harley (eds.) (2004), *Education, Conflict and Social Cohesion (Studies in Comparative Education)*, Genebra: UNESCO IBE.
- UNESCO, *Teacher Emergency Package* (TEP com ligação ao TEP para Angola e ao programa TEP UNICEF-UNESCO no Rwanda. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=13446&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- ACNUR (2001), *HIV/AIDS Education for Refugee Youth: The Window of Hope*, Genebra: ACNUR.
- UNICEF, *International Guidelines for Landmine and Unexploded Ordnance Awareness Education*, New York, UNICEF. <http://members.iinet.net.au/~pictim/mines/unicef/mineawar.pdf>
- UNICEF, UNESCO, WHO e World Bank (2000), *Focusing Resources on Effective School Health: A FRESH Start to Enhancing the Quality and Equity of Education*, New York: UNICEF. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001240/124086mo.pdf>
- Welbourn, Alice (1995), *Stepping Stones: A Training Package on HIV/AIDS, Communication and Relationship Skills*, Londres: ActionAid. <http://www.stepsstonesfeedback.org/index.htm>

Professores e Outros Técnicos da Educação

INEE Good Practice Guides – Assessment, Monitoring and Evaluation

- Assessment of teacher/facilitator availability and capacity, including selection: <http://www.ineesite.org/assess/teacher.asp>

INEE Good Practice Guides – Education Structures and Management

- School administration: <http://www.ineesite.org/edstruc/admin.asp>
- Compensation and payment of education staff: <http://www.ineesite.org/edstruc/payment.asp>

INEE Good Practice Guides – Training and Capacity Building

- Certification and accreditation: <http://www.ineesite.org/training/certificate.asp>

Inter-Agency Standing Committee (2002), *Plan of Action and Core Principles of Codes of Conducts on Protection from Sexual Abuse and Exploitation in Humanitarian Crisis*, United Nations. <http://www.humanitarianinfo.org/iasc/poalsexualexploitation.doc>

Política Educativa e Coordenação

INEE Good Practice Guides – Education Structures and Management

- School fees: <http://www.ineesite.org/edstruc/fees.asp>
- Repatriation and reintegration: <http://www.ineesite.org/edstruc/repatriate.asp>

INEE Good Practice Guides – Training and Capacity Building

- Pre-service, in-service, in the school: <http://www.ineesite.org/training/service.asp>
- Teacher observation and lesson planning: <http://www.ineesite.org/training/observation.asp>
- On-site teacher training and support – mobile trainers and mentors: http://www.ineesite.org/training/on_site.asp
- The role of national government: <http://www.ineesite.org/training/government.asp>
- The roles of international NGOs: http://www.ineesite.org/training/int_ngo.asp
- The roles of UN agencies: <http://www.ineesite.org/training/un.asp>

Sommers, Marc (2004), *Co-ordinating Education During Emergencies and Reconstruction: Challenges and Responsibilities*, Education in Emergencies and Reconstruction: Thematic Policy Studies. Paris : UNESCO IIEP.

Anexo 3 : Agradecimentos

Grupo de trabalho do INEE sobre as Requisitos Mínimos para a Educação em Contextos de Emergência

CARE Canada (Nancy Drost) * CARE USA (Hassan Mohammed) * Catholic Relief Services (Mike Pozniak et Christine Carneal) * International Rescue Committee (Rebecca Winthrop et Wendy Smith) * Norwegian Church Aid (Birgit Villumstad) * Norway UN Association/ Conselho Norueguês para os Refugiados (Helge Brochmann) * Refugee Education Trust (Tim Brown) * Save the Children UK (Susan Nicolai) * Save the Children USA (Christine Knudsen) * UNESCO (Christopher Talbot) * ACNUR (Nemia Temporal) * UNICEF (Pilar Aguilar) * World Education/The Consortium (Fred Ligon)

Equipa de Transição Responsável pela Constituição de um Grupo de Trabalho sobre as Requisitos Mínimos

CARE USA (Jane Benbow) * Catholic Relief Services (Mike Pozniak) * Inter-agency Network for Education in Emergencies (Nancy Drost) * International rescue committee (Wendy Smith) * Conselho Norueguês para os Refugiados (Eldrid Middtun) * Save the Children Alliance (Susan Nicolai) * Save the Children USA (Christine Knudsen)

Doadores para o Processo dos Requisitos Mínimos

Canadian international Development Agency (CIDA) * International Rescue Committee * International Save the Children Alliance* Save the Children Noruega * Swedish International Development Cooperation Agency (SIDA) * UNESCO * ACNUR * UNICEF * World Bank.

Membros do Grupo de Acompanhamento do INEE

CARE International * International Rescue Committee * International Save the Children Alliance * Conselho Norueguês para os Refugiados * UNESCO * ACNUR * UNICEF * World Bank

Secretariado do INEE

Allison Anderson, Focal Point nas Requisitos Mínimos (organizado pelo International Rescue Committee)

Beverly Roberts, Coordenador da Rede (organizada pela UNESCO)

Goeril Tomren, Coordenador Adjunto da Rede (organizada pela UNESCO)

Doadores do INEE

CARE USA * International Save the Children Alliance * The Mellon Foundation* Norwegian Agency for Development (NORAD) * Ministério Norueguês dos Negócios Estrangeiros * UNESCO * ACNUR * UNICEF * World Bank

Delegados da Consulta Regional

*= Organizador da consulta

(OC) = membro do comité de organização da consulta regional

Consulta colectiva para África (Nairobi, Quénia, 21-23 Janeiro 2004, organizada por CARE Canada e Norwegian Church Aid): Catherine Arnesen, Conselho Norueguês para os Refugiados, Libéria; Jean-Marie Mukoka Betukameso, Service Centrale Education à la Vie/FNUAP, Republica

Democrática do Congo (RDC); Mudiappasamy Devadoss, Ph.D., UNESCO PEER, Quênia; Mike Foley, Jesuit Refugee Services, Sudão; Martha Hewison, Windle Trust International/Hugh Pilkington Charitable Trust, Uganda; Vick Shiverenje Ikobwa, ACNUR Quênia; Joyce Ishengoma, CARE Tanzânia; Davidson Oboyah Jonah Christian Children's Fund, Serra Leoa; Celestin Kamori Banga, Conselho norueguês para os refugiados RDC; M.R. Warue Kariuki (OC), Save the Children UK, Quênia; Thomas Ngolo Katta, Center for the Coordination of Youth Activities, Serra Leoa; Levi Khamis, Norwegian Church Aid; Yoboue N'da Kouassi, Ministério da Educação, Costa do Marfim; Nderikyo Elizabeth Ligate, Unidade extensiva a África do Sul, Tanzânia; Elena Locatelli, AVSI (Associazione Volontari Servizio Internazionale) Uganda do Norte; Gilbert Sanya Lukhoba, Windle Trust Quênia; Changu Mannathoko (OC), UNICEF, África Meridional e Oriental (membro do comité de organização para a África); Walter Matoke, Consultor; Clement Mhlanga, Save the Children UK, Zimbabuê; Carlinda Maria Rodrigues Monteiro, Christian Children's Fund Angola; Neema Ndayishimiye, Ministério da Educação, Burundi; Marangu Njogu, CARE Quênia; Mima Perisic, UNICEF Sudão; Jolly Rubagiza, Kigali Institute of Education; Ibrahim Mohamed Said, Ministério da Educação, Somália; Seny Sylla, Ministério da Educação, Guiné; Christiana Thorpe, Forum for African Women Educationalists, Serra Leoa; David Walker (OC), International Rescue Committee Serra Leoa; Joyce Wanican, International Rescue Committee Uganda; John Yuggu Tileyi, Catholic Relief Services Sudão; Kassaye Yimer, CARE Etiópia

Representantes do Grupo de Acompanhamento e do Grupo de Trabalho do INEE : Allison Anderson, INEE; Pamela Baxter, ACNUR; Helge Brochmann, Conselho Norueguês para os Refugiados; Tim Brown, Refugee Education Trust; Christine Carneal, Catholic Relief Services; Nancy Drost*, CARE Canada; Beverly Roberts, INEE; Birgit H. Villumstad*, Norwegian Church Aid

Consulta Coletiva para a Ásia e o Pacífico (Katmandu, Nepal, 21-23 Abril 2004 organizada por International Save the Children Alliance) : Emmanuelle Abrioux (OC)*, Save the Children, Nepal; Feny de los Angeles-Bautista, Community of Learners Foundation and Philippine Children's Television Foundation; Steve Aswin, UNICEF Indonésia; Ranjinie Chandrika Jayewardene, Commonwealth Education Fund, Sri Lanka; Helina Alia Dost, International Rescue Committee Paquistão; Uaiporn Daodueanchai, Consortium Thaïlande (World Education and World Learning); Seema Gaikwad, Sphère Índia; Abdul Ghaffar, Save the Children USA, Paquistão; Dr. Abdul Samad Ghafoori, UNICEF Afeganistão; Roza Gul, Ockenden International, Paquistão; Mir Abdul Malik Hashemi, GTZ BEFAre (Educação Básica para Refugiados Paquistaneses), Paquistão; Ung Ngo Hok, Ministério da Educação, da Juventude e do Desporto, Cambodja; A.Z.M. Sakhawat Hossain, BRAC Education Program, Unidade de Parceria do Governo do Bangladesh; Teresita G. Inciong, Ministério da Educação, Governo das Filipinas; Shakir Ishaq, BEFAre, Paquistão; Ingrid Iversen, (IPE) UNESCO; Umesh Kumar Kattel, Organização Mundial da Saúde, Nepal; Laxman Khanal, Ministério da Educação, Governo do Nepal; Chirharu Kondu, UNICEF Nepal; Samphre Llalungpa, UNICEF Nepal; Udaya Manandhar, Save the Children USA, Nepal; Rachel McKinney (OC), International Rescue Committee Afeganistão; N. Vinod Chandra Menon (OC), UNICEF Índia; Geeta S. Menon, CARE Índia; Abdul Azis Muslim, Non Violence International and Aceh Peace Education Program; Janardhan Népal, Ministério da Educação, Governo do Nepal; Patricia Omidian, Quaker Service, Afeganistão; W. Sterling Perera, Consultor em Educação, Sri Lanka; Anna Pinto, CORE (Centre for Organisation Research and Education), Índia; Loknath Pokhrel, CARITAS Nepal; N.M. Prusty, Sphère Inde et CARE Índia; Alexandra Pura, Oxfam Great Britain, Escritório das Filipinas; Kasturi Sengupta, Catholic Relief Services, Índia; Helen Sherpa, World Education, Nepal; Anil Sharma, Ministério da Educação, Governo do Nepal; Sanjay Singh,

Catholic Relief Services, Índia; Deepesh Sinha, Disaster Mitigation Institute, Gujarat, Índia; Sarah Smith, Concern Bangladesh; Marc van der Stouwe, ZOA Refugee Care, Tailândia; Dr. Sudiono, Ministério da Educação, Indonésia; Anne Thomas, Consultora em educação e Desenvolvimento Comunitário, Camboja; Leela Raj Upadhyay, Programa Alimentar Mundial, Nepal
 Representantes do Grupo de Trabalho do INEE: Allison Anderson, INEE; Helge Brochmann, Conselho Norueguês para os Refugiados; Christine Knudsen, Save the Children US*; Fred Ligon, Consortium Tailândia (World Education and World Learning); Susan Nicolai*, Save the Children UK; Michael Pozniak, Catholic Relief Services; Carl Triplehorn, Save the Children US*

Consulta Colectiva para a América-Latina e Caraíbas (Panamá, 5-7 Maio 2004, organizada pela UNICEF) : Fernando Jiovani Arias Morales, Fundación Dos Mundos, Colômbia; Luis Yezid Beltran Bautista, Project Counseling Service, Colômbia; Carmen Liliana Bieberach, Fundación para la Igualdad de Oportunidades, Panamá; Roy Bowen, UNICEF Belize; Juan Pablo Bustamante, UNICEF Equador; Claudia Beatriz Cárdenas Becerra, SPM Latinoamérica Consultores S.A Estrategia Internacional; Claudia Ernestina Carrillo Ramírez, Comité de Familiares de Víctimas del "Caracazo" febrero de 1989, Venezuela; Milton Xavier Castellanos Mosquera, CICR, Panamá; Joseph Marc Cesar, Ministério da Educação e da Cultura, Haiti; Renee Cuijpers, ACNUR Panamá; Iris Isalia Currillo de Reyes, Ministério da Educação, El Salvador; Victoria Ginja, Programa Alimentar Mundial, Panamá; Diego Vidal Gutiérrez Santos, Ministério da Educação, Governo do Panamá; Nirvah Jean-Jacques (OC), Fondation haïtienne de l'enseignement privé (FONHEP), Haiti; Francis Joseph, Christian Children's Fund, Dominique e St Vincent; Gustave Joseph, Ministério da Educação e da Cultura, Haiti; Reyes Jiménez, SINAPROC, Panamá; Martha Llanos, PhD; Especialista em Educação e Desenvolvimento Humano; Garren Lumpkin (OC)*, UNICEF TACRO, Panamá; Gladys Maria Minaya Urena, Ministério da Educação, República Dominicana; Marina Rocío Mojica Carvajal, Save the Children UK, Colômbia; Maria Paz Bermeja, ACNUR SURGE, Panamá; Richard Pelczar, UNESCO; Gerardo Perez Holguin (OC), CEDEDIS Corporation for Community Development and Social Integration, Colômbia; Nidya Quiroz (OC)*, UNICEF-TACRO Consuelo Ramirez, Secretaria de Educação Pública, México; Flor Alba Romero Medina, Universidade Nacional da Colômbia; Raisa Ruiz, UNICEF Panamá; Unai Sacona Benegas, UNICEF República Dominicana; Anyoli Sanabria Lopez, UNICEF Nicarágua; José Alejandro Santander Narvaez, Organización Panamericana de la Salud, Equador; Yasuhiro Taniguchi, UN BCHA, Panamá; David Martin Villarroel García (OC), Save The Children Alliance, Bolívia; Miloody Phaine Vincent, Ministério da Educação e da Cultura, Haiti; Sofia Westberg, UNICEF Peru
 Representantes do Grupo de Trabalho do INEE : Allison Anderson, INEE; Marina Lopez Anselme, Refugee Education Trust; Rebecca Winthrop, IRC

Consulta Colectiva para o Médio Oriente, a África do Norte e a Europa (Amman, Jordânia, 19-21 Maio 2004, organizada conjuntamente pela UNESCO e o ACNUR) : Nader Anton Abu Amsha, Programme de réhabilitation YMCA Jérusalem-Este e YMCA Beit-Sahour; Ziad Abu Laban, Comité Internacional da Cruz Vermelha, Jerusalém; Pushpa Acharya, Programa Alimentar Mundial, Médio Oriente, Ásia Central e Europa oriental, Egípto; Inna Kimaevna Airapetyan, CARE Cáucaso Norte, Chechénia; Fayeze Ahmad Al-Fasfous, Early Childhood Resource Centre, West Bank; Steven Anderson, CICR Jerusalem; Staneala M. Beckley (OC), UNICEF Região do Médio Oriente e África do Norte, Jordania; Khoudja Beldjilali, Ministério da Educação, Argélia; Leila Boumghar, Ministério da Educação, Argélia; Yaser Mohamed Daoud, Nabaa, Líbano; Veronique Ehlen, ACNUR Jordania; Malika Elatifi, Save the Children, Marrocos; Holly Hughson, Universidade da Califórnia em Berkeley; Shaikh Kabiroddin; Doris Knoechel (OC), World Vision International;

Zahra Mirghani (OC)*, ACNUR, Líbano; Dr. Ahmed Mirza Mirza, Université Saladhaddin, Irak; Robert Mizzi (OC), Kosovo Educator Development Project; Issa Nassar, Ministério da Educação, Governo da Jordânia; Robert Parua (OC)*, UNESCO Jordânia; Jacqueline Peters, UNICEF Jordania; Amela Pirc, Organization for Security and Cooperation in Europe, Sarajevo; Shao Potung, UNICEF Territórios Ocupados da Palestina; Basri A.S. Salmoodi, Ministério da Educação e do Ensino Superior, Autoridade Palestiniana; Kabir Shaikh, UNRWA, Jordânia; Adina Shapiro, Middle East Children's Association, Israel; Aferdita Spahiu, UNICEF Kosovo; Martine Storti, Ministério da Educação, França; Mohammed Tarakhan, UNRWA, Jordania; Geeta Verma, UNICEF Jordânia; Jamie Williams (OC), Save the Children UK, Egípto; Isuf Zeneli, Ministério da Educação, das Ciências e Tecnologias, Kosovo

Grupo de Trabalho do INEE para as Requisitos Mínimos e representantes do grupo de acompanhamento: Allison Anderson, INEE; Eldrid Midttun, NRC; Susan Nicolai, Save the Children UK; Beverly Roberts, INEE; Christopher Talbot*, UNESCO IIPÉ; Nemia Temporal*, ACNUR

Revisão técnica: Joan Sullivan-Owomoyela

Análise do Processo de Revisão: Margaret Sinclair

Responsável Interno pelas Requisitos Mínimos: Christine Pagen

O INEE agradece a colaboração da Academia para o Desenvolvimento da Educação e do Global Learning Portal pela sua contribuição no processo de revisão.

Revisores técnicos: Chris Berry, UK Department for International Development (DFID); Lynne Bethke, InterWorks; Marilyn Blaeser, CARE; Beverlee Bruce, Social Science Research Council; Peter Buckland, World Bank; Dana Burde, Columbia University; Jim DiFrancesca, Universidade de Harvard; Eric Eversman, Consultor; Jan Field, ACNUR; Sarah Dryden Peterson, Harvard University/ Makerere University; Jason Hart, Oxford; Martha Hewison, Windle Trust; Dorothy Jobolingo, International Rescue Committee Uganda; Alison Joyner, Sphère; Ellen Van Kalmthout, UNICEF; Jackie Kirk, Universidade McGill; Jane Lowicki, International Rescue Committee; Gilberto Mendez, Christian Children's Fund (CCF); Eldrid Midttun, NRC; Micheal Montgomery, ACDI; Claus Nelson, Red Barnet; John Rhodes Paige, St. Edwards; Delia Ravela-Barcelona, FNUAP; Margaret Sinclair, Consultora; Marc Sommers, Consultor; Martine Storti, Ministério da Educação, França; Carl Triplehorn, Save the Children US; Julian Watson, Consultora; Michael Wessells, CCF e Randolph Macon; Jim Williams, Universidade George Washington; Sharon Wright, CARE Sudão Basic Education Program/ Universidade de Massachusetts; e todos os membros do WGMSEE.

O grupo de trabalho sobre os Requisitos Mínimos de Educação em Situação de Emergência do INEE (WGMSEE) agradece também à equipa do Projecto Esfera pelos seus conselhos e, em particular, a Nan Buzard e Alison Joyner.

Editado por: David Wilson

O INEE Agradece a todos os que participaram no processo de consulta regional, de consulta dos grupos de discussão do INEE e na recolha de informações sobre os requisitos mínimos. Não é possível mencionar o nome de todos os colaboradores. Está disponível uma lista completa de todos os que contribuíram para este trabalho na página do INEE na Internet, com o seguinte endereço: <http://ineesite.org/standards/default.asp>, assim como no CD-ROM MSEE, que se encontra disponível no site.

Requisitos Mínimos para a Educação em Situação de Emergência

Formulário de apreciação

Todos os comentários expressos neste formulário serão arquivados e examinados com vista a futuras actualizações na Internet ou eventual reedição da versão em livro.

Nome:

Função e organização:

Morada:

Telefone/e-mail:

Data:

Agradecemos que as suas respostas sejam precisas e sempre que possível acompanhadas de justificações e referências.

1) Quais são os seus comentários gerais ou reacções às várias partes desta publicação sobre os Requisitos Mínimos para a Educação em Situação de Emergência da INEE?

2) Há indicadores que devem ser corrigidos?

3) Há novas informações que devem fazer parte das notas de orientação?

4) Há outras ferramentas que devem integrar um apêndice ou o anexo relativo às referências bibliográficas e guia de recursos?

Este formulário deve ser enviado para o interlocutor (*Focal Point*) da INEE para os Requisitos Mínimos para a Educação em Situação de Emergência: Allison Anderson
c/o International Rescue Committee / 122 East 42nd Street / New York, NY 10168-1289
Tél : (+1 212) 551 3107 / Fax : (+1 212) 551 3185 / allison@theirc.org

Para qualquer esclarecimento suplementar sobre a INEE ou sobre os Requisitos Mínimos, deve consultar o site : <http://www.ineesite.org>