

Mapeamento

Avaliar as intervenções de promoção da segurança baseadas nas escolas para proteger de ameaças de conflito e violência: um mapeamento de quadros e ferramentas de medição



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

A Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE) é uma rede aberta e global de organizações não-governamentais, agências da ONU, entidades doadoras, profissionais, investigadores e pessoas singulares das populações afetadas que trabalham em conjunto no âmbito de um quadro humanitário e de desenvolvimento para assegurar o direito à educação em situações de emergência e recuperação e reconstrução pós-crise. Para mais informação, por favor visite www.inee.org.

Publicado por:

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

INEE © 2021

Licença: Este documento está licenciado pela Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Está atribuída à Rede Interinstitucional para Educação em situações de Emergência (INEE)



Citação sugerida: Koons, C. (2021). Mapeamento: Avaliar as intervenções de promoção da segurança baseadas nas escolas para proteger de ameaças de conflito e violência: um mapeamento de quadros e ferramentas de medição. Rede Interinstitucional para a Educação em situações de Emergência (INEE). Nova Iorque, NY. <https://inee.org/pt/resources/avaliar-intervencoes-de-promocao-da-seguranca-baseadas-nas-escolas-para-protger-de>

Agradecimentos: Este exercício de mapeamento foi realizado e escrito por Cynthia Koons. O documento foi encomendado pelo eixo de trabalho sobre Sistemas de Educação Seguros e Resilientes do Grupo de Trabalho sobre Política Educativa da INEE. A autora agradece a Margi Bhatt (Coordenadora da INEE, Política Educativa) e Alana Christopher (Coordenadora Interna da INEE, Política Educativa) assim como a Filipa Schmitz Guinote (CICV, co-facilitadora do eixo de trabalho sobre SRES da INEE).

Agradecemos a todos os que contribuíram com a partilha de documentação e entrevistas, incluindo representantes do CICV, do Fundo das Nações Unidas para a Infância, da UNESCO, Instituto Internacional para o Planeamento Educativo (IIEP), a Agência Suíça para o Desenvolvimento e Cooperação, a Proteção Civil Europeia e Operações de Ajuda Humanitária, Cluster Global da Educação, Save the Children, The Child Fund, Colaborativo para a Proteção da Criança, Aliança para a Proteção da Criança na Ação Humanitária (A Aliança), Área de Responsabilidade da Proteção da Criança, FHI360, Coligação Global para Proteger a Educação de Ataque (GCPEA), Colaborativo de Saúde Mental e Apoio Psicossocial (SMAPS), e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional. Gostaríamos de agradecer em especial as valiosas reflexões dos nossos revisores: Anmol Kamra, Marla Petal, Jo Kelcey, Sebastien Hine, Mark Chapple, Ashley Nemiro, Elizabeth Drevlow, Tracy Sprott Grandin, Margaret Sinclair, Mary Kangethe, Dieuwerke Luiten, Rachel Smith and Dean Brooks.

Fotografia da capa: Tareq Manadili, NRC

Edição de: Dody Riggs and Alana Christopher (INEE).

Design de: 2D Studio Ltd.

Esta tradução foi feita em colaboração com a organização Tradutores sem Fronteiras e a INEE. A INEE gostaria de agradecer à Agência de Cooperação Suíça para o Desenvolvimento e Cooperação (SDC) pelo seu apoio generoso à INEE, que permitiu o desenvolvimento deste mapeamento.

Acrónimos

5DE	———	Cinco Dimensões da Exclusão
ACNUR	———	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
ACPHA	———	Proteção da Criança na Ação Humanitária (sigla em inglês)
ASH	———	Água, Saneamento e Saúde
CICV	———	Comité Internacional da Cruz Vermelha
COVID	———	Coronavírus
CPHA	———	Proteção da Criança na Ação Humanitária (sigla em inglês)
CSS	———	Segurança Escolar Abrangente
DG	———	Direção-Geral
ECCN	———	Rede para a Educação em situações de Crise e Conflito (sigla em inglês)
ECHO	———	Proteção Civil e das Operações de Ajuda Humanitária Europeias (sigla em inglês)
ECW	———	A Educação Não Pode Esperar (sigla em inglês)
EDC	———	Centro de Desenvolvimento da Educação
EeE	———	Educação em Situações de Emergência
FICV	———	Federação Internacional das Sociedades da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho
GADRRRES	———	Aliança Global para a Redução do Risco de Catástrofe e Resiliência no Setor da Educação (sigla em inglês)
GCPEA	———	Coligação Global para a Proteção da Educação contra os Ataques (sigla em inglês)
GRRD	———	Gestão e Redução do Risco de Catástrofe
HPC	———	Ciclo de Programa Humanitário
IIEP	———	Instituto Internacional de Planeamento da Educação (sigla em inglês)
INEE	———	Rede Interinstitucional para a Educação em situações de Emergência (sigla em inglês)
IRI	———	Instrução de Rádio Internacional
ISELA	———	Avaliação Internacional de Aprendizagem Social e Emocional (sigla em inglês)
KAP	———	Atitudes e Práticas de Conhecimento (sigla em inglês)
KOI	———	Indicador Operacional-Chave (sigla em inglês)
KRI	———	Indicadores de Resultados-Chave (sigla em inglês)
M/F	———	Masculino / Feminino
MASC	———	Escala de Ansiedade Multidimensional para Crianças (sigla em inglês)
MRM	———	Mecanismo de monitorização e de denúncia de seis violações graves contra crianças (sigla em inglês)
ODS	———	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OIM	———	Organização Internacional para a Migração
OMS	———	Organização Mundial de Saúde
PDI	———	Pessoas deslocadas internamente
PEIC	———	Proteger a Educação em situações de crise e insegurança (sigla em inglês)
PSYC	———	Rastreio Psicológico para Crianças Pequenas (sigla em inglês)
RCMAS	———	Escala Revista de Ansiedade Infantil Manifesta (sigla em inglês)
REG	———	Resíduos explosivos de guerra
SMAPS	———	Saúde Mental e Apoio Psicossocial
SRES	———	Sistemas Educativos Seguros e Resilientes (sigla em inglês)
TOR	———	Termos de Referência (sigla em inglês)
UNESCO	———	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	———	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISDR	———	Escritório das Nações Unidas para a Redução do Risco de Catástrofe
UNOCHA	———	Escritório das Nações Unidas para a Coordenação de Assuntos Humanitários (sigla em inglês)
USAID	———	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (sigla em inglês)
UXO	———	Engenhos Explosivos Não Detonados (sigla em inglês)
VAC	———	Violência Contra Crianças (sigla em inglês)

Índice

1. INTRODUÇÃO	6
1.1 Contexto	6
1.2 Enquadramento e Definições	7
1.3 Métodos	9
2. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	11
3. MAPEAMENTO DA AVALIAÇÃO	15
3.1 Acesso à Educação	15
3.2 Bem-estar Psicossocial dos alunos/as	20
3.3 Segurança Física das Instalações	25
3.4 Gestão de Riscos de Segurança Física	29
3.5 Operacionalização da Educação de Contingência	34
3.6 Advocacy para a Segurança na Escola	37
CONCLUSÃO	41
REFERÊNCIAS	42

Lista de Figuras e Tabelas

Lista de Figuras

Figura 1. Fatores de acessibilidade	16
Figura 2. Cinco Dimensões de Exclusão (5DE)	17

Lista de Tabelas

Tabela 1. Definições Operacionais de termos-chave	8
Tabela 2. Indicadores para medir o acesso	18
Tabela 3. Definições de bem-estar de todos os atores da EeE e da Proteção da Criança	21
Tabela 4. Ferramentas de avaliação do bem-estar psicossocial das crianças e/ou adolescentes	24
Tabela 5. Indicadores para a medição da segurança física	27
Tabela 6. Indicadores para a gestão de risco de segurança física	31
Tabela 7. Indicadores para a operacionalização da educação de contingência	36
Tabela 8. Indicadores para a avaliação das negociações	39
Tabela 9. Indicadores para a avaliação de ataques	40

1. INTRODUÇÃO

© Rareq Manadili / NRC

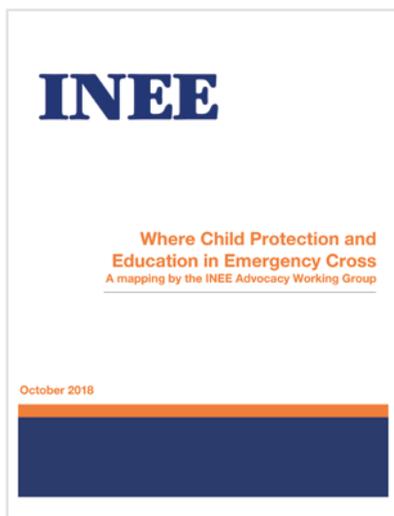
1.1. Contexto

Em 2018, a Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergências (INEE) e a Aliança para a Proteção da Criança na Ação Humanitária (a Aliança), em parceria com o Elevate Children Funders Group e o International Education Funders Group, organizaram em conjunto uma mesa redonda intitulada “Programação Integrada na Proteção da Criança e na Educação em Contextos Humanitários.” Os profissionais participantes, concordaram que a educação tem uma função protetora vital e que a proteção da criança facilita o acesso à educação e melhora os resultados educativos. Contudo, está ainda para ser atingido o pleno potencial da adoção de uma abordagem colaborativa em todos os campos da educação e proteção da criança.¹

O evento promovido pela INEE em 2018 catalisou várias iniciativas de atores como a Aliança e o Cluster de Educação Global para construir uma cultura e um quadro para a colaboração. Para este fim, em 2020 o eixo de trabalho sobre Sistemas Educativos Seguros e Resilientes (SRES, na sigla em inglês) da INEE empenhou-se em ajudar a melhorar a compreensão da avaliação e das evidências no âmbito da proteção relacionada com a escola. O grupo queria, em particular, explorar a forma como podemos determinar e se as intervenções de Proteção da Criança se relacionam com o acesso à educação e com um ambiente de aprendizagem de qualidade.

Tendo isto em mente, no início de 2020, o SRES encomendou um documento que deveria (1) mapear a avaliação das intervenções de proteção relacionadas com a escola que abordam os riscos externos em contextos afetados por um conflito armado e violência, e (2) recomendar formas de gerar evidências sólidas do impacto que as intervenções de proteção relacionadas com a escola têm no (a) acesso à educação e (b) num ambiente de aprendizagem de qualidade.

1 O [resumo do evento](#) foi redigido por Helen Kearney (2018), com base num quadro de colaboração entre a proteção da criança e a educação em contextos humanitários, desenvolvido pelas consultoras independentes Manuela de Gasperi e Serena Zanella.



Os termos de referência (ToR, na sigla em inglês), os esboços e as consultas subsequentes restringiram ainda mais o âmbito. Consulte abaixo as definições operacionais relevantes para este documento.

1.2. Enquadramentos e definições

As definições aqui apresentadas foram estabelecidas para esclarecer o âmbito e a linguagem de trabalho para o documento, com vista a melhorar a investigação e exploração dos métodos de avaliação. O âmbito e compreensão do documento evoluiu ao longo do processo de escrita.

A pergunta inicial da equipa de trabalho do eixo sobre SRES foi:

- Como é que os atores de educação em situações de emergência (EeE) e da e Proteção da Criança avaliam as intervenções de proteção na escola e a sua relação com o acesso à educação e com um ambiente de aprendizagem de qualidade?

Isto levantou a questão do que se entende por proteção. A definição inicial dos termos de referência da mesma equipa foi a seguinte lista abreviada de intervenções da Coligação Global para a Proteção da Educação contra os Ataques (GCPEA, na sigla em inglês):

- Análise: Avaliação dos riscos
- Infraestrutura: p. ex. abrigos e muros de proteção
- Protocolos de gestão de risco: p. ex., sistemas de aviso prévio, comités de segurança da escola, planos de evacuação, simulações
- Medidas sensíveis de proteção: por exemplo, ajustar horários escolares de acordo com os padrões de insegurança, re/localização de escolas ou de alojamento de estudantes e professores/as, fornecimento de uma presença protetora nos percursos escolares
- Advocacy: diálogo com os transportadores de armas e autoridades relevantes

A revisão documental incluiu um menu mais amplo do GCPEA e múltiplas disciplinas relacionadas com a proteção, tais como a gestão do risco de desastre, a consolidação da paz e a violência baseada no género relacionada com a escola. Através do diálogo com os membros da equipa de trabalho sobre SRES, o tema de interesse foi reduzido à segurança física contra ameaças externas de conflito ou violência. Isto levou à exclusão da violência na sala de aula, violência entre parceiros íntimos, violência entre professor/a-estudante, bullying e gestão abrangente do risco de desastre (incluindo ameaças naturais). Restringir a lista de intervenção possibilitou aos autores do documento aprofundar o tema da avaliação, mantendo, ao mesmo tempo, o limite pretendido de 20 páginas.

Um segundo esclarecimento que restringiu o âmbito foi a intenção por trás do termo “ambiente de aprendizagem de qualidade.” A definição adotada pela Equipa de Trabalho sobre SRES foi a mais abrangente: Quadro do Ambiente de Aprendizagem de Qualidade da Save the Children: proteção física, proteção emocional e psicossocial, ensino e aprendizagem, professores/as, cuidadores/as / pais/mães e comunidades que contribuem para os três resultados de literacia, numeracia e bem-estar da criança (Maranto, 2017). A revisão documental inicial explorou este vasto leque, mas concluiu que o âmbito era demasiado

amplo para permitir um foco adequado na avaliação. A Agência Americana de Desenvolvimento Internacional (USAID, na sigla em inglês) já publicou uma Revisão de Literatura sobre a Interseção dos Ambientes de Aprendizagem Seguros e do Desempenho Escolar (RTI Internacional, 2013), no entanto, a discussão com os membros da Equipa de Trabalho sobre SRES restringiu o foco a um único objetivo: o bem-estar psicossocial da criança. Isto excluiu um enquadramento mais vasto do ambiente de aprendizagem equitativo e do desempenho a nível da aprendizagem no que toca a literacia e numeracia.

Informados por estes diálogos, a questão de investigação resultante para o documento foi:

Como é que os atores da EeE e da Proteção da Criança medem as quatro categorias de intervenções de segurança física de base escolar que respondem às ameaças externas de conflito ou violência, bem como a sua relação com o acesso à educação e com o bem-estar psicossocial dos alunos/as?

Tendo em vista uma maior clareza, as definições operacionais dos termos-chave usados no restante documento são apresentados na tabela abaixo. Note-se que estas e outras definições são também discutidas em detalhe nas secções subseqüentes.

Tabela 1. Definições operacionais de termos-chave

TERMO	DEFINIÇÃO OPERACIONAL
De base escolar	Refere-se só ao nível escolar Exclui: os níveis dos sistemas, política, comunidade e do agregado familiar
Quatro intervenções de segurança de base escolar	<ol style="list-style-type: none"> Segurança física das instalações: p. ex., fortificação e reabilitação de infraestruturas, abrigos, paredes protetoras, polícia armada, acompanhamento no percurso para e da escola, apoio da comunidade e proteção de instituições de aprendizagem, mensagens que salvam vidas, p. ex., educação quanto ao risco de minas / UXO Gestão de risco de segurança física: p. ex., análise de risco, sistemas de aviso prévio, segurança escolar e comités de segurança, redução de risco, planos de evacuação e de preparação de resposta, simulações e exercícios Operacionalização da educação de contingência devido à insegurança: p. ex., ajustamento do horário / calendário escolar de acordo com os padrões de insegurança, relocação de escolas, educação à distância Advocacy para a segurança na escola: p. ex., diálogo e negociações com grupos armados e forças armadas; monitorização de ataques e do uso militar das escolas <p>Exclui: violência na salas de aula, violência entre parceiros íntimos, violência professor/a-estudante, instrução de aprendizagem social e emocional, bullying, gestão abrangente do risco de desastre (ou seja, inclui ameaças naturais), educação acelerada, consolidação da paz, educação sensível às questões de conflito, etc.</p>
Acesso à educação	Participação na educação de alunos/as que enfrentam insegurança devido a ameaças de conflito externas ou violência Exclui: outras intervenções de acesso focadas em aspetos como deficiência ou estudantes com capacidades diferentes

TERMO	DEFINIÇÃO OPERACIONAL
Bem-estar psicossocial	“Psicossocial” é aqui usado para descrever tanto o bem-estar psicológico e a interligação entre o indivíduo (isto é, a psique de uma pessoa) e o seu ambiente, relações interpessoais, comunidade e/ou cultura (ou seja, o seu contexto social). Consulte explicações complementares naquela secção.
Ameaças externas	Ameaças com origem e impacto fora da escola, p. ex., atividade de gangues que têm como alvo estudantes e professores/as; ataques a indivíduos e/ou escolas por parte de grupos armados, militares ou militantes; escolas apanhadas no meio do fogo cruzado do conflito armado; recrutamento de combatentes menores Exclui: ameaças internas como violência interpessoal na escola, bullying, castigos corporais e de humilhação em casa ou na sala de aula
Avaliação	Os indicadores, resultados / quadros lógicos e métodos empregados para acompanhar o progresso em direção aos resultados e impactos pretendidos das intervenções e resultados selecionados da análise.
Atores da EeE e Atores da Proteção da Criança	Os doadores e profissionais nas áreas de programação da EeE e da Proteção da Criança e e da medição de intervenções de segurança física de base escolar que respondem a ameaças externas de conflito e violência Os setores sobrepõem-se, mas isto significa que priorizamos os membros da equipa da Proteção da Criança e da EeE em detrimento de outros atores, como os da consolidação da paz, redução do risco de catástrofe (que não é no âmbito da educação), ASH e sensibilidade às questões de conflito.
Alunos/as	Crianças e jovens em idade escolar de 3 a 18 anos

1.3. Métodos

Os métodos para este estudo envolveram uma revisão da literatura e entrevistas com informantes-chave.

Revisão da Literatura

Na revisão da literatura, a prioridade inicial eram as avaliações de projetos de profissionais que abordassem a interseção das quatro intervenções, bem-estar psicossocial e acesso à educação em contextos de conflito externo e violência. Poucos relatórios de avaliação de projetos sobre estes tópicos no domínio público foram encontrados ou partilhados por informantes-chave. A segunda prioridade eram as publicações (notas de orientação, sínteses de boas práticas, etc.) com recomendações sobre o que deveria ser medido, em vez do que já foi medido. Foram encontrados muitos outros documentos nesta categoria, sendo a maioria documentos de orientação global ou regional voltada para contextos afetados por conflito e violência em países em desenvolvimento; a maioria estava no domínio público, mas alguns eram documentos internos partilhados pelos entrevistados. As fontes incluíram (1) documentos partilhados pela Equipa de Trabalho da INEE sobre SRES e informadores-chave; e

(2) os resultados da pesquisa da palavra-chave do Google para literatura de profissionais, que usou os seguintes termos de pesquisa: avaliação de escolas seguras, gestão do risco de desastre, educação sobre o risco de minas, ambientes de aprendizagem protetores, avaliação do bem-estar psicológico das crianças, avaliação de acesso à educação, avaliação do programa de educação alternativa, INSPIRE, proteção da educação contra ataques, redução do risco de catástrofe e conflito, violência contra crianças e listas de indicadores globais. A amostragem de documentos desta literatura foi intencional, os documentos foram selecionados de acordo com a sua relevância para os principais tópicos, a par com o facto de serem publicados por agências conhecidas por trabalharem nesta área. Isto resultou na revisão de cerca de 100 documentos.

Entrevistas com informantes-chave

Para as entrevistas, a prioridade eram os doadores e profissionais da Proteção da Criança e da EeE que trabalhavam com o tópico da segurança escolar em qualquer nível de agência. Uma amostragem subsequente de informantes-chave foi intencional, resultando em 25 entrevistas com informantes-chave realizadas com funcionários de entidades doadoras e agências de implementação, funcionários da sede e dos escritórios nacionais, na maioria, atores de educação e alguns atores da Proteção da Criança. Anunciámos o relatório inicial e convidámos todos os Grupos de Trabalho da INEE, incluindo a Equipa de Trabalho da INEE sobre SRES, responsável pela gestão do mesmo, a distribuir convites para entrevista a colegas relevantes. Foi identificada uma segunda ronda de contactos através de uma amostragem de contactos do tipo “bola de neve” entre os informantes-chave originais. As entrevistas foram limitadas àqueles dispostos / capazes de arranjar tempo durante o período agitado em que os funcionários e agências se estavam a adaptar às interrupções causadas pela COVID-19. Nenhum representante do governo foi entrevistado. Como instrumento de entrevista foi utilizado um protocolo semiestruturado que incluiu o consentimento, objetivo do estudo e uso de dados. As entrevistas foram realizadas por Zoom, Skype ou WhatsApp, de acordo com a conveniência dos informantes. As respostas foram guardadas numa pasta protegida por uma senha no Google Drive. Todos os dados confidenciais - ou seja, dados que podem colocar qualquer pessoa em risco - foram marcados como “confidenciais” e não foram guardados no Google Drive. Os informantes determinaram individualmente se a partilha das suas informações colocaria alguém em risco e foram informados de que, se a entrevista prosseguisse, seria posto em prática um plano para proteger os envolvidos.

Limitações Metodológicas

Existiram várias limitações metodológicas. Em primeiro lugar, reconhecemos que, embora não tenham sido encontradas, provavelmente existem muitas avaliações de projetos nesta área em bibliotecas internas de agências, que não estão disponíveis publicamente. Em segundo lugar, as definições do projeto limitaram o alcance da literatura de Proteção da Criança relevante, uma vez que grande parte dela se concentra na violência interpessoal e na violência contra crianças, quer dentro das escolas, quer dentro de casa. Por último, a atual pandemia global influenciou a quantidade de tempo que os profissionais puderam despende no projeto.

2. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

© Enayatullah Azad / NRC

Como é que os atores da EeE e da Proteção da Criança medem quatro categorias de intervenções de segurança física de base escolar que respondem às ameaças externas de conflito e violência, e a relação destas intervenções com o acesso dos alunos/as à educação e ao bem-estar psicossocial?

Que recomendações são feitas sobre formas de gerar boas evidências?

CONCLUSÕES	RECOMENDAÇÕES
<p>1. Esta revisão não encontrou avaliações de projetos de atores da EeE nem da Proteção da Criança que correspondessem a esta pergunta de investigação precisa, ou seja, as variáveis independentes de quatro categorias de medidas de segurança de base escolar, as variáveis dependentes de acesso à educação e de bem-estar psicossocial.</p>	<p>Para esta hipótese ser testada, seria necessário financiar uma agência de implementação para esta operacionalizar as intervenções de segurança de base escolar especificadas e para medir a sua relação com o acesso dos alunos/as à educação e o seu bem-estar psicossocial. O projeto precisaria de ter em conta variáveis compostas complexas, resultados intermediários e a ética dos modelos de grupo de comparação.</p>
<p>2. A literatura de atores da EeE ou da Proteção da Criança oferece ampla orientação sobre que avaliação deve ser feita, em vez de orientação detalhada sobre os métodos de investigação de como esta foi feita. As notas de orientação do programa de Proteção da Criança e EeE sobre proteção relacionada com a escola têm menos probabilidade de incluir instruções sobre métodos de medição que testam as relações (por exemplo, intervenção de proteção com o bem-estar psicossocial das crianças).</p> <p>Esta natureza de orientação não é suficiente para construir uma base de evidências robusta para a contribuição que as atividades de proteção relacionadas com a escola fazem para o acesso e o bem-estar psicossocial; a advocacy fica assim enfraquecida. (Cluster de Educação Global, UNICEF, Plan, e Save the Children, n.d.; GADRRRES, 2015; UNESCO IIEP e PEIC, 2015; UNICEF, 2012)</p>	<p>Valorizamos o que medimos. Os atores da Proteção da Criança e da EeE devem comprometer-se a incluir a avaliação em todas as notas de orientação. Mais especificamente, as equipas de autores devem:</p> <ol style="list-style-type: none">1. incluir equipa de avaliação e, idealmente, parceiros de investigação;2. incluir instruções sobre métodos de avaliação (ou seja, mais do que listas de indicadores), incluindo quase-experimentais e experimentais, que testam ligações causais de quadros lógicos; e3. incluem ferramentas psicometricamente robustas e já testadas em contextos humanitários, como a Avaliação de Aprendizagem Social e Emocional Internacional (ISELA, na sigla em inglês), e o Questionário de Pontos Fortes e Dificuldades ou PSYC.

3. Objetivos incongruentes entre os atores da EeE e da Proteção da Criança.

Geralmente, a aprendizagem e o bem-estar são os objetivos dos projetos de educação, e a proteção é um resultado intermediário. O objetivo dos projetos de Proteção da Criança é a proteção contra a violência, abuso e a exploração. É claro que os projetos variam, mas esta incongruência no quadro comum de resultados coloca desafios à elaboração da investigação.

Os doadores incentivam a sinergia da Proteção da Criança e da EeE por meio do financiamento de projetos conjuntos, juntando assim quadros de resultados e testando as ligações causais em projetos multissetoriais.

O trabalho colaborativo do Cluster de Educação Global e da Área de Responsabilidade da Proteção da Criança (2020) promoveu um quadro de coordenação partilhada que pode apoiar esta colaboração na avaliação.²

Os doadores e agências de implementação consideram a sua abordagem para o desenho, financiamento e operacionalização de programas de educação e proteção da criança e avançar rumo a modelos de programas conjuntos ou integrados, colocando o bem-estar da criança e o desenvolvimento saudável no centro das suas abordagens.³

4. A avaliação da segurança geralmente depende das percepções subjetivas de segurança relatadas por crianças e adultos.

Embora as percepções dos entrevistados sejam importantes, não são suficientes, por si só, para testar a eficácia das intervenções. As percepções humanas são subjetivas e a tolerância ao risco pode variar conforme o indivíduo, grupo de identidade, normalização e idade.

As ferramentas de avaliação para as percepções de segurança relatadas pelos próprios devem ser complementadas com medidas de segurança padronizadas e objetivas. Ferramentas como o Pacote Abrangente das Escolas Seguras, em particular o inquérito de autoavaliação de segurança escolar, podem ser adaptadas para este propósito. Exemplos: número de dias de escola perdidos devido à violência, número de mortes / ferimentos de estudantes, comunicação de incidentes

2 O Quadro de Colaboração entre a Proteção da Criança e a EeE, desenvolvido pelo Cluster de Educação Global e pela Área de Responsabilidade da Proteção da Criança Global (2020), apoia a colaboração previsível e coerente das equipas de coordenação de educação e de Proteção da Criança durante todo o Ciclo de Programa Humanitário (HPC, na sigla em inglês).

3 A Aliança e a INEE desenvolveram um documento de posicionamento com evidências que apoiam a colaboração e integração dos setores, fornecendo uma base lógica para o trabalho intersectorial baseado no bem-estar da criança e no desenvolvimento holístico. O documento inclui um resumo dos desafios e oportunidades e apresenta recomendações claras para uma colaboração sistemática e planeada.

CONCLUSÕES

5. As revisões documentais semelhantes chegaram às mesmas conclusões; ou seja, que, embora exista uma grande variedade de ferramentas, os **métodos de avaliação de conceitos como o bem-estar psicológico e psicossocial dos alunos/as em contextos de conflito precisam de ser refinados.**⁴

6. **Diferenças conceituais de conflito e violência entre os profissionais de Proteção da Criança e EeE.** O enquadramento de “ameaças externas e internas da escola” é, mais comumente, um enquadramento no âmbito da educação. Em contraste, o enquadramento dos estudos de Proteção da Criança (Child Fund, estudo da Uganda Violence Against Children (VAC), modelos VAC e INSPIRE) tende a proteger as crianças da violência, independentemente da localização (dentro da escola ou fora desta) do perpetrador (grupo armado, outro).

7. **As agendas de coordenação estão a avançar para a coordenação multissetorial nas respostas de proteção da escola e advocacy, mas as agendas e métodos de investigação multissetoriais estão a ficar para trás.** Por exemplo, o GCPEA fornece recomendações detalhadas e prolíficas para proteger a educação e a Declaração de Escolas Seguras. A INEE e a Aliança estão a promover listas de indicadores combinados e orientações e evidências de programas. Não foi encontrada uma proteção intersetorial da agenda e métodos de investigação da educação.

RECOMENDAÇÕES

Os doadores devem financiar e incentivar o uso, por parte dos implementadores, de ferramentas mais robustas, para medir o bem-estar psicossocial dos alunos/as em projetos de segurança física de base escolar. Nos casos em que não há ferramentas disponíveis, deve financiar-se o teste e o fortalecimento das ferramentas em evolução, como o ISELA. À data da publicação deste documento, estava prestes a ser publicado um novo mapeamento por parte da OMS e do Comité Permanente Interinstitucional sobre Saúde Mental e Avaliação Psicossocial.

Para que a equipa de Proteção da Criança e da EeE colaborem num quadro conceitual para construir evidências nesta área, recomenda-se que o quadro seja mais abrangente que o enquadramento deste documento e deve incluir quatro categorias de intervenções que respondam às “ameaças externas à escola.” As revisões futuras podem abranger todo o espectro e as dimensões da violência, incluindo a violência interpessoal, que costuma ser o foco dos modelos VAC de Proteção da Criança. Focar estritamente um ou outro implica uma separação sintética entre conflito / violência dentro e fora das escolas, quando sabemos que está interrelacionado.

Um doador poderia promover uma agenda de investigação para as intervenções recomendadas pelo GCPEA através do financiamento de atores da Proteção da Criança e da EeE para implementar e medir sistematicamente a nível do projeto, com o objetivo de criar uma plataforma de evidências que incluía métodos de avaliação. A Rede para a Educação em situações de Crise e Conflito (ECCN, n.d.) da USAID é uma plataforma de evidências exemplar; a Safe to Learn é outro consórcio sobre este tópico (Safe to Learn, 2019). Os exemplos de avaliação em quadros multissetoriais de outros setores incluem a Segurança Escolar Abrangente (CSS, na sigla em inglês) (GADRRRES, 2015), INSPIRE (UNICEF, 2018a), FRESH (UNESCO, 2013) e Violência baseada no Género relacionada com a escola (UNESCO e ONU Mulheres, 2016).

4 O Guia para a Avaliação da Programação Psicossocial em Situações de Emergência, (Boothby et al., 2009) uma análise documental realizada com o apoio da UNICEF de avaliações psicossociais existentes e avaliações levadas a cabo pela Escola Mailman de Saúde Pública, concluiu que foram realizadas algumas avaliações psicossociais eficazes e que existe uma vasta série de ferramentas. No entanto, também identificou uma série de problemas generalizados que levaram a resultados questionáveis ou inconclusivos, incluindo (1) a falta de objetivos de projeto claros e apropriados; (2) uma série de deficiências metodológicas comuns nas avaliações; e 3) a falta de ferramentas quantitativas adequadas para avaliar o bem-estar psicossocial.

CONCLUSÕES

8. As meninas e os meninos são vulneráveis de uma forma única e são afetados de forma diferente em contextos de conflito e violência. Da mesma forma, os remédios para estes podem ser únicos, mas **a pouca orientação quanto à avaliação da proteção relativa à escola inclui orientação específica de gênero**; isto aplica-se mais à literatura de educação do que à literatura de Proteção da Criança.

9. **As avaliações dos projetos, incluindo os respetivos métodos e ferramentas, são, muitas vezes, mantidas internas por doadores e implementadores.** Esta falta de partilha no campo da proteção relacionada com a escola prejudica a capacidade do setor de partilhar as lições aprendidas sobre métodos de avaliação, bem como as conclusões relativas à eficácia.

RECOMENDAÇÕES

Vá além da desagregação quantitativa. Utilize desenhos de investigação de métodos mistos. Primeiro, use métodos qualitativos para entender a experiência diferenciada das meninas e dos meninos em situações de conflito e violência relacionadas com a escola, seguido por medidas quantitativas que incluem itens específicos para experiências de gênero. Os estudos qualitativos do GCPEA sobre a proteção de meninas contra ataques fornecem um modelo.

Os doadores poderiam incentivar uma cultura de confiança e transparência ao divulgar avaliações de projetos e os seus métodos numa plataforma pública ou fechada, para meta-análise por investigadores selecionados. As possíveis plataformas de hospedagem incluem o CGPEA, a INEE, a Measurement Library, a Rede para Educação em Situações de Crise e Conflito (ECCN, na sigla em inglês) e a biblioteca de recursos da Save the Children. A partilha seguiria requisitos de investigação éticos e de proteção.

3. MAPEAMENTO DA AVALIAÇÃO

© Aubrey Wade / DRC / IRC

Como é que os atores da EeE e da Proteção da Criança medem quatro categorias de intervenções de segurança física de base escolar que respondem a ameaças externas de conflito e violência, assim como a sua relação com o acesso à educação e o bem-estar psicossocial dos alunos/as?

Esta secção apresenta seis subsecções sobre a avaliação de:

- (1) acesso à educação
- (2) bem-estar psicossocial dos alunos/as
- (3) segurança física
- (4) gestão de risco de segurança física
- (5) Operacionalização de Educação de Contingência devido à insegurança
- (6) advocacy para a segurança na escola.

Cada uma das seis subsecções delimita

- (a) conceitos, incluindo quadros, modelos e definições, seguidos por
- (b) avaliações, incluindo indicadores e ferramentas. Os indicadores estão listados por agência, em vez de estarem listados por produto e resultado, visto que esta categorização pode variar dependendo do desenho do projeto e dos resultados de um quadro.

3.1 Acesso à Educação

Como os atores da EeE e da Proteção da Criança medem o acesso à educação?

(a) Conceitos

Os modelos conceituais de acesso à educação variam entre a literatura de Proteção da Criança e de EeE; a maioria situam-se em algum ponto do espectro abaixo. Na avaliação mais simples, o acesso corresponde à quantidade de matrículas. Conceitos mais elaborados de matrícula podem representar as crianças e jovens a frequentar a escola, a participar e a aprender.



crianças que estão fora da escola sem escola / local de aprendizagem presente
crianças que estão fora da escola com escola / local de aprendizagem presente
crianças matriculadas
crianças que frequentam
crianças a participar na aprendizagem
crianças a aprender

Os conceitos de acesso podem ser centrados na oferta, o que assegura que o sistema educativo está pronto para os estudantes, ou na procura, o que assegura que as crianças e jovens estão prontos para participar no sistema educativo, ou ambos. Um exemplo é o modelo dos 4 As, desenvolvido pelo anterior Relator Especial da ONU sobre o Direito à Educação, que inclui a acessibilidade (ver Figura 1, à direita) como um dos quatro componentes essenciais à educação (Projeto Direito à Educação, 2009). O modelo caracteriza a oferta de educação acessível como não-discriminatória, sem barreiras financeiras, gratuita e obrigatória. O modelo responde aos obstáculos ao acesso pelo lado da procura, como o casamento infantil e o trabalho infantil.

Figura 1. Fatores de Acessibilidade

- não-discriminação em todos os níveis e tipos de educação
- eliminação de obstáculos legais e administrativos
- eliminação de barreiras financeiras como sejam as taxas de utilização
- fornecimento de educação primária e secundária gratuita e obrigatória e educação progressivamente gratuita em todos os outros níveis e tipos de educação
- eliminação de práticas que mantêm as crianças e adolescentes fora da escola, por exemplo, casamento infantil e trabalho infantil
- escolas devem estar localizadas a uma distância segura e acessível
- disponibilização de transporte escolar, quando necessário
- medidas para prevenir o abandono escolar e identificar crianças que se encontram fora da escola, e para as reinserir no sistema educativo

Projeto Direito à Educação, 2009

Os quadros de acesso podem priorizar os “fatores de atração” que atraem alunos/as para a escola, tais como abordar a falta de assiduidade com visitas domiciliárias para incentivar crianças e jovens a virem para a escola. Ou podem priorizar os “fatores de repulsão” - isto é, os obstáculos que afastam crianças e jovens da escola - tais como os ataques a alunos/as durante o percurso de ida ou volta da escola, fornecendo acompanhamento de proteção. Por exemplo, o Quadro de Acesso à Educação 2018-2020 (2017) do Comité Internacional da Cruz Vermelha (CICV) se concentra em reduzir as barreiras ao acesso escolar. Mais especificamente, nos Objetivos do Acesso à Educação da Ucrânia, o CICV tem como objetivo reduzir as barreiras à educação enquanto também aprimora a preparação contra ataques às escolas. O objetivo informa: “O acesso à educação (em todos os níveis) para a população civil localizada perto da linha de contacto melhora, por um lado, através de um respeito acrescido, por parte dos portadores de armas, pela proteção dos estudantes, professores/as e instituições educativas e, por outro, da melhoria da preparação e mecanismos de autoproteção aprimorados da equipa educativa” (CICV, comunicação pessoal, 2018).⁵

5 Acesso do CICV a indicadores de educação (Brasil, Azerbaijão, Ucrânia): Entradas de ferramentas de planeamento e monitorização, fornecido por um informador-chave.

Outro modelo conceitual nesta categoria examina o porquê de as crianças não frequentarem a escola. A Iniciativa Fora da Escola da UNICEF⁶ descreve “uma abordagem baseada em evidências para advogar políticas, estratégias e práticas orçamentais que visam responder ao problema das crianças fora da escola” (UNICEF, 2018b, pág. 5). As crianças fora da escola são divididas em cinco dimensões de exclusão.

Figura 2. Cinco Dimensões da Exclusão (5DE) (UNICEF, 2018b)



DIMENSÃO 1

Crianças em idade pré-escolar que não estão na pré-escola nem na escola primária

DIMENSÃO 2

Crianças em idade primária que não estão na escola primária nem secundária

DIMENSÃO 4

Crianças que estão na escola primária mas em risco de abandono escolar

DIMENSÃO 3

Crianças em idade correspondente aos primeiros anos da escola secundária que não estão na escola primária nem secundária

DIMENSÃO 5

Crianças que estão nos primeiros anos da escola secundária mas em risco de abandono escolar

(b) Avaliação

Os indicadores que medem o acesso são mais comuns do que aqueles que medem os outros tópicos apresentados nesta revisão. Os indicadores de acesso comuns e as suas fontes estão representados na tabela abaixo. Observe que, como discutido abaixo, os indicadores abordam tanto o contínuo de participação de crianças e jovens na escola como a disponibilidade das escolas relativamente aos mesmos.

6 A Iniciativa Crianças Fora da Escola foi uma parceria entre a UNICEF, o Instituto de Estatística da UNESCO e a Parceria Global para Educação de 2010-2016.

É recomendada a desagregação das medidas de acesso quantitativas e qualitativas. As crianças e jovens afetados por conflito e violência - o foco desta revisão - tendem a ter (a) menores taxas de acesso à educação em geral, bem como (b) grandes disparidades no acesso como resultado da exclusão devido à pobreza, género, deslocação, fosso entre a região urbana / rural ou outros fatores (Soares et al., 2018). O FHI360 recomenda que “indicadores de acesso equitativo meçam desigualdades horizontais - isto é, desigualdades entre diferentes grupos numa sociedade” (para. 4). Os conflitos afetam o acesso de forma diferente para rapazes e raparigas, portanto a desagregação por género é particularmente importante (Burde et al., 2016).

Os indicadores de acesso comumente encontrados na literatura estão listados abaixo. Os mais comuns são a taxa de matrículas brutas e líquidas, assiduidade e abandono. Os métodos qualitativos podem suplementar estes dados ao investigar a forma como as barreiras de conflito e violência afetam diferentes populações. No entanto, a orientação quanto a estes métodos é menos comum do que para os indicadores quantitativos.

Este documento concentra-se na avaliação das evidências da eficácia a nível de programa/projeto, e não a nível de população, de modo a que a escassez de dados a nível populacional não seja um problema grave. Além disso, a disponibilidade de dados a nível populacional tem aumentado por via dos esforços de armazéns de dados como o Humanitarian Data Exchange, que agora hospeda mais de 2000 bancos de dados (Centre for Humdata, 2019).

Tabela 2. Indicadores para medição do acesso

INDICADORES DE ACESSO	FONTE DO INDICADOR
Taxa bruta e líquida de entrada no primeiro ano	Sistema de Informação para Gestão da Educação ou Instituto Internacional de Estatística da UNESCO
Taxa de matrícula bruta e líquida	
Taxa de matrícula bruta	
Taxa de assiduidade	
Taxa de abandono	
Taxa de jovens que estão fora da escola	
Taxa de transição	

INDICADORES DE ACESSO	FONTE DO INDICADOR
<p>Taxa de jovens fora da escola - proporção de países apoiados pelo A Educação Não Pode Esperar (ECW) que atingem metas nacionais específicas de taxas de crianças e jovens fora da escola em países afetados por crise ou conflito que estão (a) em idade escolar primária, (b) em idade escolar correspondente aos primeiros anos da escola secundária e (c) com idade correspondente ao último ano da escola secundária-Desagregados por género quando possível.</p> <p>Taxas médias de assiduidade escolar para crianças e jovens apoiados pela ECW no ensino formal ou equivalente não-formal. Desagregados por género, nível educativo, formal vs. não-formal equivalente, deficiência e, quando possível, estatuto de refugiado, PDI e outras minorias, de acordo com o contexto.</p> <p>Proporção de bolseiros da ECW que atingem metas específicas do programa para proporção de crianças que completam (a) educação primária e (b) educação secundária inferior.</p> <p>Taxa de sobrevivência (percentagem de alunos/as do primeiro ano de educação que se espera que cheguem aos anos subsequentes) de crianças e jovens apoiados pela ECW na (i) escola primária e (ii) nos primeiros anos de educação secundária.</p>	<p>ECW. (2017). Quadro de Resultados: Detalhes Técnicos dos Indicadores</p>
<p>Taxa de participação de jovens na educação não-formal e formal e formação nos 12 meses anteriores, por género.</p>	<p>Departamento de Assuntos Económicos e Sociais das Nações Unidas. (2015). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) Metas e Indicadores.</p>
<p>Número de dias escolares perdidos no último mês devido a preocupações com segurança.</p>	<p>UNICEF. (2018a). Orientação sobre Indicadores e Quadro de Resultados do INSPIRE.</p>
<p>Número de dias de encerramento escolar devido aos impactos de uma ameaça</p> <p>Número de dias de encerramento escolar compensados através de ajustes no calendário escolar</p> <p>Número de estudantes deslocados da escola por número de dias</p> <p>Número de horas de redução no dia escolar por número de dias</p> <p>Aumento da percentagem do tamanho médio das salas de aula por número de dias</p> <p>Número de estudantes transferidos para instalações de aprendizagem temporárias</p> <p>Assiduidade escolar amostrada 5, 10, 20, 30, 40 e 50 dias escolares depois do impacto, e no início do próximo ano escolar</p> <p>Número de estudantes que não regressam à escola</p>	<p>GADRRRES. (2015). Metas e Indicadores de CSS e Nota Concetual para a Fase Dois.</p>
<p>Taxa líquida de frequência</p>	<p>Indicador 2.1 (2921) dos Requisitos Mínimos da INEE. OCHA Indicator Registry</p>

3.2 Bem-estar Psicossocial dos Alunos/as

Como é que os atores da EeE e da Proteção da Criança medem o bem-estar psicossocial?

(a) Conceitos

Entre os atores de Proteção da Criança e da EeE, o bem-estar psicológico e psicossocial são concetualizados de formas diferentes. Isto representa um desafio, já que a falta de coerência entre os diferentes atores tem um impacto negativo na capacidade de medir o bem-estar psicossocial. As variações da definição incluem:

- os termos utilizados (bem-estar, bem-estar psicossocial, bem-estar psicológico);
- o número de subdomínios do conceito, variando de 1 a 6; e
- a ênfase proporcional num subdomínio em comparação a outro (perceções acima de competências ou ansiedade acima de depressão).

Em alguns documentos, o termo “bem-estar” refere-se só ao psicológico e social (e não físico), enquanto outros documentos distinguem entre o bem-estar psicológico e o bem-estar psicossocial. Veja o exemplo das definições do CICV abaixo (CICV, 2018).

Bem-estar psicológico	O termo “saúde mental” é utilizado para indicar o bem-estar psicológico. As intervenções de saúde mental buscam melhorar o bem-estar psicológico ao reduzir a angústia psicológica, melhorando o funcionamento diário e oferecendo estratégias de sobrevivência eficazes.
Bem-estar psicossocial	O termo “psicossocial” é usado para descrever a interligação entre o indivíduo (isto é, a psique de uma pessoa) e o seu ambiente, relações interpessoais, comunidade e/ou cultura (isto é, o seu contexto social).

Os conceitos de bem-estar na literatura de Proteção da Criança e de EeE também apresentam semelhanças, tais como:

- o foco em atributos ou funções positivas (em contraste com a ausência de atributos negativos como ansiedade e depressão);
- a inclusão de três subdomínios: 1. sentimentos internos e perceções; 2. relações externas; competências de resiliência; e
- a falta de ferramentas de avaliação robustas e testadas.⁷

Embora as definições para o bem-estar geral ou psicossocial sejam abundantes, poucas orientações ou documentos técnicos incluem instruções sobre métodos de avaliação ou ferramentas.⁸

⁷ Poderia argumentar-se que se encontra uma exceção no modelo da Save the Children para a aprendizagem social e emocional e a ferramenta ISELA correspondente, cujo perfil é apresentado na secção de ferramentas abaixo.

⁸ Veja uma nota de orientação típica sobre a programação sem avaliação da Federação Internacional das Sociedades da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho e da Save the Children (2012).

O modelo dos seis fatores do bem-estar psicológico de Ryff é provavelmente um dos mais empiricamente testados em diversos países e ao longo do tempo, usando uma ferramenta de avaliação padronizada (Ryff & Singer, 1996). Como tal, está aqui incluído como uma referência comparativa para as definições retiradas da literatura de EeE e da Proteção da Criança.

Tabela 3. Definições de bem-estar entre atores da EeE e da Proteção da Criança

FONTE	DEFINIÇÃO
Carol Ryff (Ryff & Singer, 1996)	Bem-estar psicológico: <ul style="list-style-type: none"> ● Autoaceitação ● Desenvolvimento Pessoal ● Propósito de vida ● Domínio do ambiente ● Autonomia ● Relações positivas com os outros
UNICEF (Boothby et al., 2009, pág. 10)	Bem-estar psicossocial: <ul style="list-style-type: none"> ● Competências e conhecimentos, p. ex., competências de sobrevivência, uso de mecanismos de sobrevivência culturalmente apropriados, competências vocacionais, gestão de conflitos, etc. ● Bem-estar emocional, p. ex., sentir-se seguro, confiar nos outros, autoestima, esperança quanto ao futuro, etc. ● Bem-estar social, p. ex., vínculo com cuidadores/as, relações com os pares, sensação de pertença à comunidade, acesso a papéis socialmente apropriados, continuidade de atividades culturais e tradições, etc.
Federação Internacional da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho e Save the Children (2012, pág. 9)	Bem-estar das crianças: <ul style="list-style-type: none"> ● Competências e conhecimentos, p. ex., aprender a resolver conflitos, melhoria da comunicação com os pares, fazer boas escolhas ● Bem-estar emocional, p. ex., esperança quanto ao futuro, sensação de controle, autoestima ● Bem-estar social, p. ex., capacidade de interagir, resolver problemas com os outros, sensação de pertença à comunidade
ACNUR (2014)	Bem-estar das crianças, incluindo “o que é bom para a criança”, como: <ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolver vínculos a nível emocional com adultos de confiança ● Participar em papéis sociais significativos ● Sentimento de felicidade e de esperança ● Ter experiências sociais e de aprendizagem positivas num ambiente que dá apoio ● Desenvolver mecanismos de sobrevivência saudáveis ● Ter acesso a necessidades básicas e sentir-se seguro

FONTE	DEFINIÇÃO
OMS, War Trauma Foundation, World Vision Internacional (2011)	<p>Os Primeiros Socorros Psicológicos envolvem fatores que parecem ser mais úteis no âmbito de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconstrução a longo prazo, sentimento de segurança ● Sensação de ligação aos outros ● Sentimento de calma e esperança ● Acesso a apoio social, físico e emocional ● Sentir-se capaz de ajudar a si mesmos, enquanto indivíduos e enquanto comunidades

Como mencionado anteriormente, o propósito deste trabalho não é prescrever definições padronizadas; contudo, é necessária uma definição operacional, com vista a discutir a avaliação. Portanto, já que esta revisão constata que as definições na literatura da EeE e da Proteção da Criança (ver UNICEF, abaixo) utilizam o termo bem-estar psicossocial quer como nome, quer como definição - significando tanto saúde mental como relações - este documento seguirá o exemplo.

(b) Avaliação

A medição do bem-estar psicossocial das crianças é relativamente complexa. Robinson et al. (2014) descreve três fontes principais desta complexidade.

1. O bem-estar é definido pelas normas sociais e está incorporado na cultura, portanto as definições variam entre grupos identitários.
2. A medição o bem-estar das crianças depende amplamente do relato pessoal das crianças e dos seus cuidadores/as, que está sujeito a enviesamento, como a desejabilidade social. Este enviesamento desafia a capacidade de medir de forma padronizada, consistente e de confiança.
3. Qualquer tipo de avaliação é difícil em contextos de crise e conflito, devido a problemas como ameaças à segurança na área do programa, pouca experiência medições na área, tempo limitado para a avaliação e deslocação das crianças.

Medir o bem-estar das crianças envolve ferramentas indicadoras compostas - isto é, instrumentos de avaliação com múltiplos itens para cada subdomínio. Esta revisão constatou que raramente se encontra tais ferramentas nas notas de orientação e kits de ferramentas que os atores da EeE e da Proteção da Criança produzem a respeito deste tópico.⁹ Contudo, conforme indicado pelas Diretrizes sobre Saúde Mental e Apoio Psicossocial do CICV e pelo compêndio global da Columbia University, há ferramentas de avaliação do bem-estar disponíveis e foram testadas em contextos humanitários (CICV, 2018; Robinson et al., 2014). Algumas ferramentas medem os atributos positivos do bem-estar, enquanto outras medem a presença de uma perturbação ou preocupação com a saúde mental - por outras palavras, a ausência de bem-estar.

⁹ Por exemplo, dos modelos conceituais listados na tabela, só Carol Ryff (Ryff & Singer, 1996) tem uma ferramenta psicometricamente robusta testada empiricamente fora da literatura de Proteção da Criança e da EeE. Exceções notáveis incluem a ferramenta ISELA da Save the Children e SERAIS do IRC, ambos encontrados na [Measurement Library da INEE](#).

É também importante observar que muitas das ferramentas de avaliação usadas em contextos de emergência foram desenvolvidas em países ocidentais, estáveis, de rendimento alto ou médio, apresentando uma potencial discrepância entre a região de desenvolvimento e a região de crise na qual a ferramenta é aplicada.

A Columbia University publicou um dos primeiros mapeamentos de 48 medidas de bem-estar psicossocial de crianças e/ou adolescentes no contexto de situações de emergência humanitária. Todos os instrumentos mapeados foram rigorosamente testados e utilizados em contextos humanitários em áreas de conflito, como o Uganda, Líbano, Koweit, Seri Lanca, Bósnia, Paquistão e República Democrática do Congo. No entanto, os autores enfatizam que “escolher uma estratégia de medição para a avaliação da saúde mental e do bem-estar psicossocial de crianças em situações de emergência humanitária requer uma reflexão cuidadosa sobre uma variedade de questões... é preciso considerar as questões de validade cultural, fiabilidade e viabilidade” (Robinson et al., 2014, pág. 1). Também vale a pena considerar o tempo e o apoio técnico necessários para aplicar as ferramentas, especialmente em situações de emergência de início rápido. Para este desafio, o compêndio de Columbia incluiu um guia de tomada de decisões para ajudar a explorar a seleção de ferramentas. O guia aconselha ter um especialista em saúde mental para guiar a seleção e aplicação de qualquer ferramenta de avaliação do bem-estar psicossocial.

As definições de bem-estar psicossocial encontradas na literatura médica e as ferramentas descritas pela Columbia University são incongruentes. A maioria das ferramentas descritas medem a ausência de bem-estar, como seja a depressão, a ansiedade e a agressividade, ao passo que a literatura da EeE e da Proteção da Criança define o bem-estar através de atributos positivos e competências de bem-estar, como a regulação emocional. A Avaliação Internacional da Aprendizagem Social e Emocional que Nikhit D'Sa (2019b) desenvolveu para a Save the Children com base no mapeamento da University of Columbia também se concentra nas competências e nas competências positivas. D'Sa também ofereceu orientação quanto às considerações necessárias para a seleção, como restrições de tempo e orçamento e a adoção ou adaptação de ferramentas.

Para abordar o desafio da recolha de dados em contextos de crise, a [Measurement Library da INEE](#)¹⁰ contém uma coleção de ferramentas de medição para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento holístico das crianças e a qualidade do fornecedor de serviços. A biblioteca contém medidas e avaliações que foram aprovadas, revistas e testadas para uso em contextos de crise, incluindo a ferramenta ISELA da Save the Children (D'Sa, 2019a), entre outras.

À data da publicação deste documento, estava prestes a ser publicado um novo mapeamento por parte da OMS e do Comité Permanente Interinstitucional sobre Saúde Mental e Avaliação Psicossocial.

10 A INEE Measurement Library foi lançada em 2019, através de uma colaboração entre a INEE, o IRC e a Universidade de Nova Iorque (NYU, na sigla em inglês). O Consórcio 3EA MENAT, convocado pela NYU Global TIES, liderou o processo para determinar quais as ferramentas a incluir ou a analisar na Biblioteca, com o objetivo de reunir, com rigor, a coleção mais completa e útil de medidas atualmente disponíveis no espaço da proteção da criança e da educação em situações de emergência.

Tabela 4. Ferramentas de avaliação do Bem-estar Psicossocial de Crianças e Adolescentes (ferramentas selecionadas e descrições adaptadas do Mapeamento da Columbia University)¹¹

FERRAMENTAS DE MEDIÇÃO DE (ALGUNS SUBDOMÍNIOS DE) BEM-ESTAR	
Estamos a fazer alguma diferença?	Um conjunto de ferramentas de avaliação qualitativas e participativas para a monitorização e medição do impacto de programas de apoio psicossocial para crianças e adolescentes de idade entre os 6 e os 18 anos
Esquema de Bem-estar Psicossocial da OIM	Dois questionários para múltiplas partes interessadas, incluindo famílias e crianças, para avaliar o bem-estar psicossocial em situações de emergência, incluindo as experiências emocionais de deslocação em termos de habitação, emprego, escola e vida social; e indicadores de angústia, que buscam identificar sintomas psicossociais comuns e/ou áreas de disfunção observadas em famílias e comunidades afetadas
Inventário COPE Resumido	Um questionário de 50 itens que pede aos inquiridos que indiquem o que geralmente fazem e sentem quando vivenciam eventos stressantes
FERRAMENTAS QUE MEDEM A ANGÚSTIA, AUSÊNCIA DE BEM-ESTAR (DEPRESSÃO, ANSIEDADE E/OU AGRESSIVIDADE)	
Inventário de Comportamento Infantil	Um questionário para crianças entre os 5 e os 16 anos que contém 25 itens que questionam sobre sintomas comportamentais: agressividade (9 itens), depressão (10 itens) e ansiedade (6 itens); e 17 itens que medem adaptações comportamentais: comportamento pró-social (9 itens) e comportamento planeado (8 itens)
Teste de Angústia Psicossocial Infantil (CPDS)	Uma ferramenta de avaliação para crianças entre os 8 e os 14 anos que ajuda a deteção e determinação preliminar do nível de angústia psicossocial, além de qualquer potencial necessidade de serviços especializados e/ou tratamento; o CPDS usa perguntas abrangentes e não-específicas, relacionadas com um de três fatores - angústia, resiliência, ou escola - e pode ser aplicado por não-especialistas.
Lista de Verificação de Sintomas de Hopkins-25/37A	Uma ferramenta de rastreio para adolescentes que avalia o bem-estar mental baseado em cinco dimensões de sintomas: somatização, compulsão obsessiva, sensibilidade interpessoal, ansiedade e depressão; contem várias versões, variando de 10 a 90 itens
Escala de Ansiedade Multidimensional para Crianças (MASC)	Uma ferramenta autodeclarada utilizada para identificar sintomas de ansiedade em crianças entre 8 e 19 anos, a MASC está disponível em duas formas: MASC (versão completa) e MASC-10 (a versão abreviada); a MASC consiste em 39 itens distribuídos entre vários domínios: prevenção de danos, ansiedade social, sintomas físicos, perturbações de ansiedade, separação / pânico, índice total de ansiedade e índice de inconsistência

¹¹ Esta lista limita-se a ferramentas que medem se as crianças e/ou adolescentes estão bem ou não. Há ferramentas adicionais que se concentram em comportamentos que contribuem para o bem-estar, como a orientação da OMS e do ACNUR (2012), "Avaliação da Saúde Mental e Necessidades Psicossociais e Kit de Ferramentas de Recursos para Ambientes Humanitários", que fornece 12 ferramentas, orientação sobre a seleção de ferramentas e instruções qualitativas e recolha de dados quantitativos.

Escala Pediátrica de Angústia Emocional	Uma ferramenta rápida de avaliação comportamental que é preenchida por pais/mães e/ou cuidadores/as de crianças entre os 2 e os 10 anos que passaram recentemente por uma exposição a eventos traumáticos e/ou stressantes; a ferramenta de 21 itens consiste em 17 perguntas gerais de comportamento agrupadas em três domínios - ansioso/retraído, receoso, e mau comportamento - e quatro perguntas específicas relativas à exposição ao trauma e centradas ou no brincar ou no falar
Teste Psicológico para Crianças Pequenas entre os 3 e os 6 Anos (PSYCa 3-6)	Um teste rápido para avaliar crianças entre os 3 e os 6 anos que foram expostas a situações de crise e determinar o nível geral de angústia psicológica
Escala Revista de Ansiedade Infantil Manifesta (RCMAS), "O que penso e sinto"	A RCMAS, uma ferramenta autorrelatada de 37 itens utilizada para medir o nível e a natureza da ansiedade generalizada em crianças entre os 6 e os 19 anos e informalmente chamada de escala "O que penso e sinto", foi originalmente adaptada da Escala de Ansiedade Infantil Manifesta, para permitir uma avaliação mais ampla e precisa da ansiedade
Questionário Autorrelatado	Um teste elaborado pela Organização Mundial da Saúde para avaliar (sem idade específica) a ocorrência de perturbações mentais comuns nos cuidados de saúde primários e/ou contextos da comunidade; consiste em 20 perguntas curtas de Sim ou Não que perguntam sobre a presença de ansiedade, depressão, e sintomas psicossomáticos durante o mês anterior

FERRAMENTA DA SAVE THE CHILDREN PARA MEDIR COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM SOCIAL E EMOCIONAL

Avaliação Internacional de Aprendizagem Social e Emocional (ISELA) (D'Sa, 2019b) ¹²	O ISELA avalia competências-chave intrapessoais e interpessoais em crianças entre os 6 e os 12 anos através do uso de medidas baseadas no desempenho (não escalas de Likert) em quatro domínios - autoconhecimento, autogestão, perceção social e competências de relacionamento - que incluem sete subtarefas: autoconceito, comportamento antissocial/conflituoso, gestão de stress, perseverança, empatia, comportamento prósocial e relações
--	--

3.3 Segurança Física das Instalações

(a) Conceitos

A GCPEA descreve intervenções de proteção física relativas à escola como mecanismos que protegem as escolas e aqueles dentro e à volta destas contra ataques e violência (GCPEA, 2011). Os ataques externos e a violência podem ser ataques deliberados às escolas por atores armados ou não-armados, ou escolas podem ver-se apanhadas no meio do fogo cruzado de um conflito armado.

Como descrito em várias publicações da GCPEA e na literatura sobre redução do risco de catástrofe/conflito, as intervenções de proteção física incluem muros fronteiros, bunkers

¹² Esta ferramenta foi criada e testada pelo Dr. Nikhit D'Sa para a Save the Children em 2017-2019. Veja também a apresentação sobre o projeto-piloto no Iraque, "Programação para o Bem-Estar Social e Emocional das Crianças: Lições do Iraque." (Save the Children, 2017a).

de abrigo local, janelas de vidro inquebrável, primeiros socorros de emergência, portas de evacuação de emergência, múltiplas entradas e saídas, detectores de metal, guardas armados ou desarmados, alojamentos para professores/as ou estudantes, transportes alternativos e acompanhamento no trajeto para e de volta da escola (GCPEA, 2011).

(b) Avaliação

Relatos anedóticos na literatura da GCPEA indicam que a proteção física pode ser eficaz, dependendo das circunstâncias. Contudo, não foi encontrada nenhuma avaliação de projeto que ligasse o resultado de interesse desta revisão - proteção física - ao bem-estar psicossocial dos estudantes. Uma vez que os ataques à educação dependem, tipicamente, do elemento surpresa e afetam uma pequena percentagem das escolas, é difícil provar que a ausência de ataques a uma escola significa que os ataques foram prevenidos, e muito menos que houve uma melhoria no bem-estar psicossocial dos alunos/as.

Os indicadores que medem a proteção física da educação são encontrados na literatura de uma série de setores: na literatura sobre redução do risco de catástrofe, Escola Segura, ASH, Requisitos Mínimos da INEE, Cluster de Educação e sobre segurança. Os indicadores variam em natureza, desde a inspeção da infraestrutura feita por um engenheiro (GADRRRES, 2014) até as percepções autorrelatadas de segurança na escola ou no trajeto de e para a escola.¹³ Os indicadores tipicamente recomendados são binários - ou o local de aprendizagem possui um muro a delimitá-lo, ou não possui; ou a escola oferece um transporte seguro às crianças, ou não oferece. Alguns indicadores podem ser contínuos, como a proporção de escolas bombardeadas que agora são seguras para crianças, ou discretos, como o número de salas de aula que possuem portas de aço fortificadas com fechaduras.

Os métodos de recolha para medir a segurança física costumam consistir em visitas para observação do local, como a inspeção por parte de um investigador-observador externo para verificar uma lista predeterminada de características observáveis. Outro método parte das sensações autorrelatadas de segurança na escola ou no percurso de e para a escola.

A unidade de medida nestes indicadores é comumente a escola, em vez de ser o indivíduo. É difícil avaliar a segurança física a nível de toda a escola sem uma lista concreta do que isto significa. Isto sugere que é necessário ter ferramentas para medir itens menores, como saídas de emergência, alojamentos seguros para professores/as, abrigos anti-bombas, etc. Para atender a esta necessidade, a maioria dos indicadores incluem uma linguagem relativa à contextualização, como “critérios de segurança acordados” ou “requisitos mínimos para a aprendizagem segura.” Ferramentas como o Improving Learning Environments Together, da Save the Children, consistem em questionários sobre itens de ordem mais baixa, bem como uma orientação sobre métodos para adaptação a um contexto específico (Alkhalidi Bashir et al., 2018).

Encontra-se abaixo uma amostra de indicadores de medição da segurança física.

¹³ As percepções auto-relatadas do sentimento de segurança podem ser vistas no Indicador 2.2.3 dos Requisitos Mínimos da INEE e nas notas de orientação relacionadas (projeto-piloto, fornecido pelo informador-chave). Espera-se que o Quadro de Indicadores dos Requisitos Mínimos da INEE seja publicado no início de 2021.

Tabela 5. Indicadores para a avaliação da segurança física

INDICADORES RELACIONADOS	FONTE
<p>Número e percentagem de construções de novas escolas que são monitorizadas em conformidade com (a) escolha do local da escola segura, (b) projeto da escola segura, (c) construção de escola segura</p> <p>Custo estimado de reparação ou substituição de salas de aula e de materiais danificados por impactos de ameaças intensivas e específicas, impactos de ameaças extensivos e não-específicos e uso de escolas como abrigos temporários</p>	<p>GADRRRES. (2015). Metas e Indicadores de CSS e Nota Concetual para a Fase Dois.</p>
<p>23.2.1 Percentagem de centros de aprendizagem, formais ou não-formais, inquiridos no local-alvo que cumprem 100% dos critérios de segurança estabelecidos e dos requisitos de projeto</p> <p>23.2.8 Percentagem de centros de aprendizagem, formais ou não-formais, previamente identificados como inseguros, que são melhorados para atingirem os requisitos de segurança</p>	<p>A Aliança. (2020). Anexo aos Requisitos Mínimos de Proteção da Criança: Tabela de Indicadores. Requisito 23.</p>
<p>Número de espaços de aprendizagem estabelecidos ou restaurados segundo os requisitos mínimos para a aprendizagem segura</p>	<p>DG ECHO. (2019). Indicadores Operacionais-Chave (KOl, na sigla em inglês) / Indicadores de Resultados-Chave (KRl, na sigla em inglês) de EeE, ambos revistos, da Direção Geral da ECHO (fornecido por informantes-chave).</p>
<p>2.2.3. Percentagem de crianças, professores/as e outros funcionários/as que relataram sentir-se seguros na escola ou no percurso de/para a escola</p>	<p>Indicadores dos Requisitos Mínimos da INEE, Requisito 2, Acesso e Aprendizagem. (piloto, fornecido por informador-chave).¹⁴</p>
<p>Aumento da percentagem no número de prédios escolares que são seguros e capazes de resistir aos impactos das ameaças naturais</p> <p>Decréscimo da percentagem do número de crianças recrutadas por grupos armados, seja na escola ou no percurso de/para a escola</p>	<p>PEIC e IIEP da UNESCO. (2015). Segurança, Resiliência e Coesão Social: Um Guia para Planeadores do Setor de Educação. Monitorização e Avaliação.</p>
<p>Percentagem de locais de aprendizagem apoiados pelo projeto X que são seguros e acessíveis a todas as crianças</p>	<p>Save the Children. (2018). Esboço do Quadro de Resultados Globais (fornecido por um informador-chave).</p>

14 Espera-se que o Quadro de Indicadores dos Requisitos Mínimos da INEE seja publicado no início de 2021.

<p>Porcentagem de crianças e jovens-alvo (M/F) afetados por crises a beneficiar de salas de aula seguras e protetoras temporárias ou reabilitadas, equipadas em conformidade com os requisitos acordados / mínimos</p> <p>Número ou percentagem de crianças e jovens-alvo afetados por crises a beneficiar do estabelecimento / restauração de ambientes de aprendizagem seguros, protegidos, e equipados em conformidade com os requisitos acordados / mínimos</p>	<p>Cluster de Educação Global via Mapeamento de Indicadores da INEE 2018 (fornecido por Informador-chave).</p>
<p>Parcela de escolas com apoio da ECW e ambientes de aprendizagem que atingem os requisitos de aprendizagem segura (assim que o requisito for aprovado)</p>	<p>ECW. (2017). <u>Quadro de Resultados: Detalhes Técnicos dos Indicadores.</u></p>
<p>Como é que os estudantes se mantêm seguros contra riscos relacionados com conflitos presentes no percurso de e para a escola?</p>	<p>Heaner. (2018). <u>Kit de Ferramentas de Avaliação de Ambientes de Aprendizagem Mais Seguros.</u> USAID e ECCN. Ferramentas de Educação Rápida e de Análise de Risco 9, 10</p>

3.4 Gestão de Risco de Segurança Física

(a) Conceitos

O âmbito deste documento limita-se à insegurança física devido aos riscos externos de conflito armado e violência. Embora a segurança física seja apenas um de muitos perigos, aplicam-se muitos dos conceitos de gestão do risco de desastre. O risco de desastre é amplamente reconhecido como “a consequência da interação entre uma ameaça e as características que tornam as pessoas e lugares vulneráveis e que os deixam expostos”, exceto quando aquele é mitigado pela capacidade de reduzir estes fatores (Prevention Web, 2020, para. 2). A gestão do risco de desastre pode ser vista como a implementação da redução do risco de catástrofe, o que inclui fortalecer a capacidade de uma comunidade, organização ou sociedade de antecipar, lidar com, resistir e recuperar de desastres.

Um quadro amplamente reconhecido na gestão do risco de desastre é o Quadro Abrangente de Segurança na Escola adotado pelas agências da ONU e pelos atores de desenvolvimento (UNISDR & GADRRRES, 2017). A estrutura do quadro inclui três “pilares”: instalações de aprendizagem seguras, gestão de segurança da escola e educação sobre riscos e educação sobre resiliência a nível da sala de aula. O Quadro Comum para a Segurança Escolar Abrangente da Associação de Nações do Sudeste Asiático 2015-2030 operacionaliza o Quadro de Segurança Escolar Abrangente global para o contexto asiático (ASEAN Iniciativa Escola Segura, 2015). Os perigos impostos às crianças por um conflito externo ou violência podem ser geridos e medidos através do uso deste quadro.

O Quadro de Segurança Escolar Abrangente (UNISDR & GADRRRES, 2017)

Adotado pelas agências da ONU e pelos atores de desenvolvimento a nível global, o quadro visa

1. proteger os funcionários/as de educação e os alunos/as de morte, ferimentos e danos nas escolas;
2. planejar a continuidade educativa em face de todos os perigos e ameaças esperados; e
3. fortalecer a redução de riscos e a resiliência através da educação.

O quadro atribui responsabilidades específicas àqueles encarregados da construção, reparação e readaptação dos edifícios da escola.

A literatura sobre risco de segurança física inclui atividades como o mapeamento de risco, análise e monitorização, mapeamento de resiliência, sistemas de alerta antecipado, sistemas de ligação ou notificação por SMS, planeamento de contingência, formação em prevenção de risco para profissionais de educação e estudantes, preparação, mitigação e resposta. Por exemplo, se uma avaliação de riscos constata que há uma elevada probabilidade de ataque armado à uma escola, uma resposta de mitigação poderia ser o ajuste dos horários escolares de acordo com os padrões de insegurança.

Um exemplo de redução de risco através da educação que é particularmente importante para o foco deste estudo em ameaças externas de conflito são as mensagens que salvam vidas, que consistem num conteúdo de educação que busca alterar o comportamento dos alunos/as para reduzir possíveis perigos. As mensagens que salvam vidas podem incluir a prática de exercícios de simulação de cenários de violência, a aprendizagem relativamente a como proceder durante um ataque, ensino quanto a como evitar o recrutamento por parte de grupos armados, prestação de informação sobre um sistema de aviso prévio e podem ainda alertar os estudantes para que fiquem em casa quando há previsão de violência ou quando as instalações da escola estão a ser usadas por grupos armados. Por exemplo, a Educação sobre Risco de Minas é definida pelos Requisitos Internacionais de Ação contra Minas como sendo “atividades que buscam reduzir o risco de ferimentos causados por minas... através da consciencialização e promoção de mudanças comportamentais, incluindo divulgação de informação ao público, educação e formação e articulação da comunidade da ação contra minas” (IMAS, 2005, pág. 7).

(b) Avaliação

A literatura sobre gestão do risco de desastre na educação é vasta.¹⁵ Embora esta não se concentre estritamente na segurança física nas áreas de conflito, muito do que foi escrito sobre avaliação é, ainda assim, aplicável. Geralmente, os manuais sobre risco de desastre usam o modelo de gestão baseado em resultados: “orientação de toda a ação e uso de recursos para alcançar resultados claramente definidos e demonstráveis” (FAO, 2020, para. 1), ou, por outras palavras, usando um sistema lógico de resultados para descrever a teoria de como as intervenções combinadas (atividades e produtos) contribuirão para os resultados gerais ou objetivos. Os métodos para avaliar projetos e sistemas de redução do risco de catástrofe incluem dados administrativos, entrevistas com informantes-chave, inquéritos autorrelatados e avaliações de conhecimento, atitudes e práticas relacionadas com a gestão de risco.

Os indicadores para a proteção escolar através da gestão do risco de desastre existem para todos os níveis de um sistema de resultados e para as várias intervenções de gestão do risco de desastre. A nível dos resultados, os indicadores geralmente referem-se ao número de vidas salvas, como nos indicadores GADRRRES, e às perceções de segurança das crianças, como no indicador da INEE “relato do sentimento de segurança na escola.” A nível do produto e atividade, os indicadores representam a capacitação - isto é, os conhecimentos, competências e atitudes dos funcionários/as da escola e estudantes; veja, por exemplo, os indicadores da Segurança Escolar Abrangente (CSS, na sigla em inglês) para o “número de pessoas credenciadas em gestão e redução do risco de catástrofe (DRRM, na sigla em inglês)” (GADRRRES, 2015).

Significativamente, será publicado um conjunto revisto de metas e indicadores da CSS para a segurança na escola no período de 2020-2021 pela Aliança Global pela Redução do Risco de Catástrofe e Resiliência no Setor da Educação.¹⁶

¹⁵ Veja, por exemplo, o *Manual de Gestão de Redução do Risco de Catástrofe na Escola* do Departamento de Educação das Filipinas, (Bayangos & Relayson, n.d., pág. 8); e a secção 6.1 da *Adaptação às Alterações Climáticas e Redução do Risco de Catástrofe no Setor de Educação* da UNICEF (2012).

¹⁶ O Plano de Trabalho do GADRRRES 2020-2021 foi partilhado por Marla Petal, comunicação pessoal.

Tabela 6. Indicadores para Gestão de Risco à Segurança Física

INDICADORES RELACIONADOS	FONTE
<p>Números de mortes e ferimentos graves em escolas, desagregadas por tipo de ameaça, estudantes ou funcionários/as, nível de educação (primeira infância, primário, secundário, pós-secundário), homens ou mulheres</p> <p>Número de dias de encerramento escolar devido aos impactos de uma ameaça</p> <p>Número de dias de encerramento escolar compensados através de ajustes no calendário escolar</p> <p>Número de estudantes deslocados da escola por número de dias</p> <p>Número de horas de redução no dia escolar por número de dias</p> <p>Aumento da percentagem do tamanho médio das salas de aula por número de dias</p> <p>Número de estudantes transferidos para instalações de aprendizagem temporárias</p> <p>Assiduidade escolar amostrada 5, 10, 20, 30, 40, 50 dias após o impacto, e coorte no início do ano escolar seguinte</p> <p>Número de estudantes que não regressam à escola</p>	<p>GADRRRES. (2015). <u>Metas e Indicadores de CSS e Nota Concetual para a Fase Dois.</u></p>
<p>Percentagem de crianças, professores/as e outros funcionários/as que relatam sentirem-se seguros na escola e no percurso de/ para a escola</p>	<p>Indicadores dos Requisitos Mínimos da INEE, Requisito 2, Acesso e Aprendizagem (piloto, fornecido por informador-chave).¹⁷</p>
<p>Ponto até ao qual as medidas são tomadas pelas autoridades ou funcionários educativos para reduzir a exposição de si próprios, das crianças, dos pais/mães e das instalações educativas a riscos</p> <p>Detenção, por parte das autoridades, de análises estruturadas e tomadas de decisão adequadas para integrar e responder aos impactos da violência armada na disponibilização de serviços básicos essenciais</p>	<p>CICV. (2018a). Planeamento do Projeto de Acesso à Educação e Registo de Ferramentas de Monitorização (fornecido por informador-chave).</p>
<p>Percentagem de escolas apoiadas pela ECW que cumprem os requisitos de segurança no ambiente de aprendizagem, incluindo redução do risco de catástrofe e questões específicas de género</p>	<p>ECW. (2017). <u>Quadro de Resultados: Detalhes Técnicos dos Indicadores.</u></p>
<p>Número de professores/as e outro pessoal educativo que demonstra conhecimentos e competências acrescidos para atender às necessidades de proteção das meninas e dos meninos</p>	<p>ECHO. (2019). Indicadores Operacionais-Chave (KOl, na sigla em inglês) / Indicadores de Resultados-Chave (KRI, na sigla em inglês) de EeE, ambos revistos, da Direção Geral da ECHO (fornecido por informador-chave).</p>

17 Espera-se que o Quadro de Indicadores dos Requisitos Mínimos da INEE seja publicado no início de 2021.

Número de mapeamentos de risco e de recursos realizados na escola	Save the Children. (2017b). <u>Escolas como Zonas de Paz</u> .
Número de planos de redução de risco em vigor	
Número e percentagem de indivíduos credenciados em DRRM através de programas de formação pré-serviço	Save the Children (2018). Esboço do Quadro de Resultados Globais (fornecido por um informador-chave).
Número e percentagem de indivíduos credenciados em Gestão de Redução de Riscos de Desastre através de programas de formação durante o exercício da profissão	
Número e percentagem de indivíduos formados através de instrução presencial, e através de instrução auxiliada por computador	
Número e percentagem de estudantes que participaram na avaliação de necessidades e planeamento	
Publicações no Twitter que fazem referência a ataques a escolas, instalações escolares ou professores/as e estudantes (um modelo em desenvolvimento, mas com potencial aplicação à área de captação de projetos e de avaliação de ameaças externas)	Plataforma de Inteligência Artificial para a Resposta Digital do Instituto de Investigação Computacional do Catar (Centro de Dados Humanitários, 2019).
Número de planos de contingência validados	CICV Brasil. (2019). Monitorização e Avaliação dos Impactos da Violência na Disponibilização de Serviços Públicos Essenciais e Implementação do AMS (fornecido por informador-chave).
Número de centros de serviço formados no [sistema de gestão do risco de desastre]	
Número de profissionais formados no [sistema de gestão do risco de desastre]	
Número de ausências devido a baixa médica	
Número de pedidos de transferência efetuados por profissionais por local / unidade de serviço	
Número de vagas não preenchidas por local / unidade de serviço	
Proporção de atividades canceladas por período da instituição	
Número de locais encerrados	
Número de “eventos de risco” por tipo de evento	
Percentagem de reconhecimento dos profissionais relativamente à segurança do local / unidade de serviço	
Custo médio do encerramento de locais / unidades de serviço, por tipo	
Percentagem de mecanismos de autoproteção existentes (e/ou estabelecidos) e reforçados pela CICV nas comunidades alvo	

<p>Número de crianças alcançadas através de mensagens que salvam vidas</p> <p>Número de adultos alcançados através de mensagens que salvam vidas</p> <p>Número de vítimas de engenhos explosivos (pessoas ou animais) nos últimos 12 meses na localidade ou nos arredores?</p> <p>Em caso afirmativo, onde? Quantos? Que tipo de terra está afetado por minas ou REG?</p>	<p>UNICEF. (2008). <u>Kit de Ferramentas de Educação para contextos de Emergência sobre Risco de Minas.</u></p>
<p>Os itens de amostra no Inquérito de Conhecimentos, Atitudes e Práticas da UNICEF¹⁸ incluem:</p> <p>Porcentagem de formandos/as que sabem como evitar um acidente com minas / engenhos explosivos?</p> <p>Porcentagem de formandos/as que sabem o que faz uma mina explodir?</p>	<p>UNICEF. (2008). <u>Kit de Ferramentas de Educação para contextos de Emergência sobre Risco de Minas.</u></p>

18 "Um inquérito de Conhecimento, Atitude e Práticas (KAP, na sigla em inglês) é um método quantitativo (perguntas predefinidas formatadas em questionários padronizados) que fornece acesso a informações quantitativas e qualitativas." (USAID & SPRING, 2011).

3.5 Operacionalização de Educação de Contingência

(a) Conceitos

Nesta revisão, a prestação de educação de contingência refere-se às ações que visam dar continuidade à educação quando esta foi interrompida por ameaças externas de conflito ou violência.¹⁹ Isto inclui, entre outras coisas, alterar os horários escolares em períodos de insegurança, instrução interativa por rádio quando o acesso seguro às escolas for impossível, ensino domiciliar quando as escolas estiverem ocupadas por grupos armados, aprendizagem à distância quando as escolas tiverem sido destruídas e espaços de aprendizagem temporários para as crianças que foram excluídas da escolarização devido à deslocação.

A UNICEF Sudão do Sul (2016) define os espaços de aprendizagem temporários (TLSs, na sigla em inglês) como “os espaços delimitados para professores/as e estudantes levarem o ensino e aprendizagem a cabo quando não é possível fazer isto na escola, devido à deslocação ou a danos / destruição da escola. Os TLSs podem e devem ser estabelecidos rapidamente, embora também estabeleçam uma base para recomeçar a educação formal e para a matrícula de crianças que se encontravam, anteriormente, fora da escola. Os TLSs também podem ser utilizados como um ponto de entrada para a proteção, nutrição e serviços de saúde, e ainda para desenvolver canais de comunicação com as populações afetadas” (para. 1).

O Centro de Desenvolvimento da Educação (EDC) sumariza as modalidades de educação à distância como sendo à base de materiais impressos, de áudio, da televisão, de multimédia, da Internet e de tecnologias móveis (Burns, 2011, pág. 10). A convergência e combinação destas versões está a evoluir (especialmente durante a pandemia de COVID-19). A educação à distância pode ser usada para ensinar as crianças e para preparar os professores/as que se encontram em formação pré-serviço ou durante o exercício de funções.

Por exemplo, no Níger “foi relatado que, em 2016, o Ministério da Educação do Níger, juntamente com a UNICEF, realocou para locais seguros 99 das 166 escolas que tinham sido encerradas devido à insegurança. Na região de Diffa, o UNOCHA comunicou que 74 escolas tinham sido realocadas, mas 30 escolas continuavam encerradas à data desta comunicação (janeiro de 2017). A educação alternativa é transmitida através de um programa de rádio destinado às crianças que não se podem deslocar até à escola devido à insegurança” (GCPEA, 2020, para. “Prestação Alternativa de Educação - Exemplos de Boa Prática”).

(b) Avaliação

O exemplo acima, do Níger, é uma alternativa típica de boas práticas de educação alternativa que se encontra na literatura de proteção de base escolar contra ataques. Esta menciona intervenções de educação de contingência, como a realocação de escolas e instrução remota via rádio. Contudo, um especialista em avaliações pode dar por si a

19 Definição informada por uma entrevista a um informador-chave do CICV, setembro de 2020.

perguntar-se, para que resultado? As avaliações que associem estas intervenções a um bem-estar psicossocial melhorado são escassas. Esta é uma oportunidade ilustrativa, na qual uma investigação mais robusta e a partilha de conclusões poderia reforçar a base de evidências sobre intervenções sobre a operacionalização de educação de contingência, incluindo a sua relação com os resultados de acesso e o bem-estar psicossocial.

Em relação à educação à distância, o EDC sumariza alguns dos desafios únicos da avaliação, incluindo as taxas de desgaste, a necessidade de outras medidas além de testes padronizados, as diferenças nas oportunidades dos alunos/as de terem acesso a dispositivos, os diferentes pontos de partida dos alunos/as e a implementação de programas. O manual do EDC intitulado Educação à Distância para Formação de Professores/as: Modos, Modelos e Métodos (Burns, 2011) inclui orientações quanto aos métodos de avaliação, árvores de decisão para seleção e conceção de ferramentas, teoria lógica / do programa e visualização de dados.

Contudo, das intervenções em educação à distância, a Instrução de Rádio Interativa (IRI) pode fornecer alguns dos mais robustos exemplos de métodos de avaliação, bem como evidências das suas ligações ao acesso em particular. O Banco Mundial define a IRI como “um sistema de educação à distância que combina transmissões de rádio com uma aprendizagem ativa para melhorar a qualidade educativa e as práticas de ensino. Há mais de 25 anos que a IRI é usada e tem demonstrado que pode ser eficaz em larga escala e com baixos custos” (Trucano, 2010, para. 2). O EDC é líder na implementação deste método de operacionalização de educação de contingência e tem gerado robustas evidências de meta-análise da sua eficácia nos ganhos de aprendizagem, em especial na área do Paquistão afetada por conflitos (Ho & Thukral, 2009). Veja a lista de das medidas de resultados desenvolvidas na tabela abaixo. Infelizmente, as variáveis dependentes de interesse no estudo não incluíam o bem-estar psicossocial, portanto não foi encontrada nenhuma orientação de avaliação para corroborar este estudo.

Estão listados na tabela abaixo indicadores relacionados com os diversos tipos de educação de contingência abordados. Intervenções como a alteração dos horários da escola podem ser medidas pelo seu sucesso na continuidade da educação através, por exemplo, da manutenção ou aumento das taxas de matrícula ou assiduidade antes e após a intervenção. Os indicadores padrão de participação educativa estão listados antes dos outros.

Tabela 7. Indicadores para operacionalização de educação de contingência

INDICADORES RELACIONADOS	FONTE
Taxa de matrícula Taxa de assiduidade (média) Taxa de abandono escolar Taxa anual de retenção Transição de volta à escolaridade tradicional	Ver Acesso à Educação, secção 2.1.
Resultados de aprendizagem dos estudantes por disciplina <ul style="list-style-type: none"> • Matemática • Literacia na língua local • Inglês • Estudos sociais • Resultados de aprendizagem dos estudantes na educação na primeira infância • Resultados observados no desenvolvimento profissional de professores/as • Resultados de aprendizagem dos estudantes de populações marginalizadas • Meninas e meninos • Estudantes nas áreas rurais e urbanas • Estudantes em estados frágeis • Órfãos e crianças vulneráveis 	Ho & Thukral. (2009). <u>Tuned in to Student Success: Assessing the Impact of IRI</u> , pág. 14.
Entrevistas qualitativas e estruturadas, registos e revisão de portfólios para avaliar: <p>Produtos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os professores/as adquiriram os conhecimentos e competências desejados? • Os professores/as aplicaram eficazmente os seus novos conhecimentos e competências? <p>Resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual foi o impacto sobre os estudantes? • O desempenho / aproveitamento escolar dos estudantes foi afetado? • O bem-estar físico / emocional dos estudantes foi influenciado? • Os estudantes estão mais confiantes como alunos/as? A assiduidade está a aumentar? 	Guskey. (2000). Cinco Níveis de Avaliação do Desenvolvimento Profissional, citado em Burns. (2011). <u>Educação à Distância para Formação de Professores/as: Modos, Modelos e Métodos</u> , pág. 266.
Percentagem dos espaços de aprendizagem identificados que estejam a implementar processos e medidas de RRD	Indicador 2.4. dos Requisitos Mínimos da INEE (2021). <u>Registo de Indicadores da OCHA</u>

3.6 Advocacy para a segurança na escola

(a) Conceitos

Esta secção concentra-se em dois tipos de advocacy da segurança baseada na escola: (1) monitorização de ataques e (2) negociação com grupos armados. As duas intervenções estão relacionadas. A monitorização de ataques pode ser uma ferramenta útil no âmbito escolar para informar negociações com grupos armados, sendo que, em última análise, o objetivo é a mudança de comportamento para transformar as escolas em zonas de paz.

As definições de monitorização de ataques à escola ou de seu uso militar são guiadas por duas fontes principais. A GCPEA e o Mecanismo de Monitorização e Denúncia relativo às Seis Violações Graves Contra Crianças (MRM, na sigla em inglês). Ambos indicam a natureza altamente sensível da monitorização e da denúncia dos ataques e do uso militar das escolas. A GCPEA, que publica o relatório global bianual “Educação sob Ataque”, explica que “a monitorização é a recolha de informação sistemática e padronizada. A monitorização de ataques à educação ajuda-nos a ver o quanto do panorama estamos a captar e o quanto estamos a ignorar. A denúncia é a partilha da informação recolhida, embora não necessariamente em público e, para ser útil, deve ser feita num período suficientemente oportuno” (GCPEA, 2018).

Sendo um processo da ONU, o MRM 1612 documenta seis graves violações cometidas contra crianças em situações de conflito armado, incluindo ataques a escolas. As partes de um conflito que cometerem qualquer uma das “violações-gatilho” são listadas nos anexos do relatório anual do Secretário-Geral para o Conselho de Segurança da ONU sobre a situação de crianças em conflitos armados (Escritório do Representante Oficial do Secretário-Geral para Crianças et al., 2014). O protocolo de divulgação do MRM está padronizado e definido em detalhe em quadros formais políticos ou jurídicos, e com orientações mais informais para entidades fora da ONU, como organizações não-governamentais que respondem aos ataques com programas de educação (UNICEF, 2014; Escritório do Representante Oficial do Secretário-Geral para Crianças et al., 2014; Lista de Observação de Crianças em Conflitos Armados, 2015). Finalmente, os dados sobre ataques podem ser recolhidos por grupos de educação locais e/ou pelo Cluster de Educação através de processos individuais e, às vezes, paralelos ao do MRM, que é executado pela Proteção da Criança.

A GCPEA define os diálogos e negociações com grupos armados e forças armadas como processos de consenso entre as partes do conflito e as partes interessadas quanto aos comportamentos permissíveis em locais de aprendizagem (GCPEA, 2011). Os acordos entre os atores podem englobar a interdição de armas, a proibição do uso do recinto escolar por parte de grupos armados, a restrição do uso de escolas como centros de votação eleitoral e a proibição de meios de comunicação políticos ou de grupos armados. Os diálogos podem incluir dar formação às comunidades escolares e aos grupos armados sobre os direitos das crianças, estabelecimento de códigos de conduta no recinto escolar, comunicação sobre riscos às crianças caso as escolas sejam usadas por forças armadas. Do mesmo modo, a documentação do [Geneva Call](#) (2020) sobre diálogos de atores armados não-estatais, inclui discussões acerca da proteção de crianças e da educação.

Um dos modelos para negociações é o processo de criação de códigos de conduta a nível da escola (GCPEA, 2011, pág. 18). Os passos podem ser resumidos da seguinte forma:

1. Sensibilização quanto ao conceito de zonas de paz em reuniões com as múltiplas partes interessadas
2. Avaliar a conjuntura: necessidades, expectativas, capacidades, etc.
3. Formular um código de conduta para zonas de paz
4. Validar o código
5. Declarar as zonas de paz publicamente

Os indicadores poderiam, eventualmente, medir cada passo deste processo.

(b) Avaliação

Nesta secção, abordaremos primeiro a avaliação das negociações, seguindo-se a avaliação dos ataques.

A literatura de EeE e da Proteção da Criança oferece poucos indicadores específicos no âmbito das negociações entre partes de um conflito e as partes interessadas da educação, que podem variar desde o nível do resultado e o número de pessoas formadas em como gerir um diálogo, até ao nível do resultado e o número de ataques às escolas. Por exemplo, na revisão da USAID de todos os indicadores de educação usados em contextos de crise e conflito, a secção relacionada com a segurança não incluiu quaisquer indicadores para negociações com grupos armados (USAID & ECCN, 2016).

Os indicadores encontrados incluem questões qualitativas sobre o processo, como o indicador ECCN: como é que os gangues ou grupos armados influenciam o ambiente dentro da escola? O IIEP da UNESCO oferece um indicador quantitativo pré / pós redução de ataques, mas não mede se a redução foi causada por negociações. Os métodos mencionados nas escolas como estudos de caso de zonas de paz incluem grupos de discussão, entrevistas com informantes-chave, revisão de dados secundários e observações do local (Webb & Lee, 2017).

Podem ser contemplados indicadores adicionais com base nas escolas como zonas do processo de paz descrito acima, tais como o número de eventos de sensibilização sobre códigos de conduta, o número de participantes em workshops de elaboração de códigos de conduta ou o número de grupos armados ou gangues que assinam um código escolar de zonas de paz. Embora sejam específicos da ocupação escolar como abrigo durante desastres naturais, os indicadores GADDRESS abaixo podem ser facilmente adaptados a contextos de uso / ocupação militar de escolas. Embora a literatura do GCPEA ainda não tenha promovido uma lista explícita de indicadores, podem ser derivados indicadores adicionais de evidências anedóticas apresentadas relativamente a negociações com grupos armados.

Tabela 8. Indicadores para a avaliação das negociações

INDICADORES RELACIONADOS	FONTE
Como é que os gangues ou grupos armados influenciam o ambiente dentro da escola?	Heaner. (2018). Kit de Ferramentas de Avaliação de Ambientes de Aprendizagem Mais Seguros . USAID e ECCN. Ferramentas de Educação Rápida e de Análise de Risco 9, 10
Redução percentual no número de ataques a instalações de educação, funcionários/as e estudantes	PEIC e IIEP da UNESCO. (2015). Segurança, Resiliência e Coesão Social: Um Guia para Planeadores do Setor de Educação. Monitorização e Avaliação.
Até que ponto os portadores de armas respeitam o direito de acesso à educação e tomam medidas para melhorar o acesso	CICV. (2018a). Acesso à Ferramenta de Entrada do Planeamento e Monitorização do Projeto de Educação (fornecida pelo informador-chave).
Número de ataques a escolas Número de pessoas formadas em diálogo com a comunidade para desenvolver códigos de conduta	GCPEA. (2014) Proteger os Profissionais de Educação dos Ataques que os têm como Alvo em Países Afetados por Conflitos.
As autoridades educativas e gestão de desastre identificaram as escolas que se prevê que serão usadas como centros de evacuação temporária para desastres com aviso prévio, e como centros coletivos temporários ou abrigos caso uma ameaça grave leve a um impacto significativo. Estão a ser fornecidos planeamento, apoio e desenvolvimento de competências a nível subnacional para responder a estas necessidades	GADRRRES. (2015). Metas e Indicadores de CSS e Nota Concetual para a Fase Dois.

Medir a eficácia da monitorização de ataques é difícil porque não é viável ter uma base contra-factual e a situação de cada país tem a sua própria trajetória de conflito-paz. Não se pode comparar o número de ataques a escolas num estado que tem um mecanismo de monitorização e denúncia com um contexto que não tem. Uma complicação adicional é atribuir uma diminuição no número de ataques à sua monitorização e denúncia. Existe uma escassez semelhante de evidências relativamente a se a monitorização desencadeia uma resposta do programa de educação. Uma revisão da Lista de Observação do MRM em dois países chegou a conclusões ambíguas quanto à eficácia do MRM enquanto fator que desencadeia a resposta: “Existem diferentes expectativas quanto aos objetivos e propósito do MRM entre os atores envolvidos na sua implementação. Por exemplo, alguns atores humanitários consideram que o MRM poderia fortalecer as respostas programáticas destinadas às vítimas, enquanto outros, principalmente os inquiridos da ONU, não esperavam que o MRM informasse o desenho do programa” (Lista de Observação sobre Crianças e Conflitos Armados, 2016)

Não existe uma lista GCPEA formal de indicadores ou métodos recomendados. No entanto, o mapeamento das definições e dos dados numéricos presentes nos estudos de

caso do relatório “Educação sob Ataque” (GCPEA, 2018) pode dar origem a um conjunto de indicadores quantitativos, que estão listados abaixo. Reconhecemos que estes indicadores não são completos e vários seriam mais informativos se tivessem um comparador ou denominador. É plausível que alguns dos indicadores mencionados na secção de gestão do risco de desastre possam ser aplicáveis, como o número de dias que uma escola esteve encerrada. Os indicadores de processo de outras intervenções, a nível de resultados, também podem ser aplicados aqui, como o número de pessoas formadas em como registar e denunciar ataques a escolas.

Tabela 9. Indicadores para avaliação de ataques

INDICADORES RELACIONADOS	FONTE
Número de ataques dirigidos a estudantes e educadores/as em instituições de educação (incluindo rapto, recrutamento para grupos armados, trabalho forçado, violência sexual, assassinatos seletivos, ameaças e assédio e outras violações)	GCPEA. (2018). Educação sob Ataque .
Número de ataques durante a ida ou chegada a uma instituição de educação ou outro local devido ao estatuto de estudantes ou educadores/as	
Número de ataques a ativistas pró-educação, incluindo sindicatos de professores/as ou qualquer grupo de ensino, por causa do seu ativismo	
Número de ataques a profissionais de educação, como administradores/as e trabalhadores/as de manutenção e auxiliares de educação	
Número de escolas ocupadas por forças armadas ou grupos armados não-estatais	
Número de escolas usadas como bases, quartéis e abrigos temporários para indivíduos associados às forças de combate, ou como posições de combate, ou para armazenamento de armas, detenção, formação ou interrogatório	

CONCLUSÃO



© A. Wade CYPD / IRC / DRC

Em conclusão, esta revisão, principalmente da literatura de profissionais da Proteção da Criança e da EeE, descobriu várias sínteses, notas de orientação e indicadores sobre os tópicos de interesse, que podem informar a avaliação em ambos os setores. No entanto, no domínio público, não foi encontrado qualquer estudo que medisse a relação especificada das quatro intervenções de segurança com o acesso à educação e/ou bem-estar psicossocial. Geralmente, embora as orientações destinadas aos profissionais descrevam frequentemente o que pode ser medido, é menos frequente descreverem os métodos e ferramentas robustas a usar para fazer esta medição. Isto é particularmente problemático na medição de conceitos mais difíceis, como o bem-estar psicossocial, especialmente em contextos de risco afetados por conflitos, onde a experiência local para ajudar a orientar a avaliação pode ser escassa. Estas barreiras são provavelmente superáveis se os doadores e implementadores aumentarem os seus investimentos na conceção de uma gestão orientada para resultados, na elaboração e implementação de projetos colaborativos de Proteção da Criança e EeE, incluindo métodos de investigação em mais documentos de orientação de programas e em ter métodos de medição e avaliação de projeto mais transparentes.

Afinal, embora o senso comum nos diga que os alunos/as mais seguros têm melhor acesso à educação e a um maior bem-estar psicossocial, sem uma evidência robusta para articular esta relação, a nossa advocacy para esta questão ficará aquém do seu potencial.

REFERÊNCIAS

- Alkhaldi Bashir, A., Bali, Z., Blomli, S., Cohen, R., Pedersen, L., & Verwoerd, F. (2018). Improving learning environments together [Overview document]. Save the Children Norway. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/13921/pdf/ilet_overview-document-web.pdf
- ASEAN Safe Schools Initiative (ASSI). (2015). ASEAN comprehensive safe school framework 2015-2030. ASSI. https://www.preventionweb.net/files/51261_publicationaseanrolloutmanual.pdf
- Bayangos, M., & Relayson, V. (n.d.). *School disaster risk reduction management manual*. Philippines Department of Education. https://www.academia.edu/39309225/School_Disaster_Risk_Reduction_and_Management_Manual
- Boothby, N., Ager, A., & Ager, W. (2009). *Guide to the evaluation of psychosocial programming in emergencies*. UNICEF. <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/guide-evaluation-psychosocial-programming-emergencies>
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2016). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619-658. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models, and methods*. Education Development Center. <https://inee.org/resources/distance-education-teacher-training-modes-models-and-methods>
- Centre for Humdata. (2019). *Progress with data on education in emergencies*. Centre for Humdata. <https://centre.humdata.org/progress-with-data-on-education-in-emergencies/>
- D'Sa, N. (2019a). *Adopt, contextualize, or adapt? Understanding the complexities of modifying or developing a measure of children's social and emotional competencies*. NISSEM. <https://www.nissem.org/NGB1>
- D'Sa, N. (2019b). *International social and emotional learning assessment (ISELA)*. INEE. https://inee.org/resources/international-social-and-emotional-learning-assessment-isela?webform_id=toolkit_resources
- Education Cannot Wait (ECW). (2017). *Results framework indicator technical detail*. ECW. https://www.educationcannotwait.org/wp-content/uploads/2017/07/11.-ECW-Results-Framework_-Indicator-Technical-Detail.pdf
- Education in Crisis Contexts Network (ECCN). (n.d.). *Learning*. ECCN. <https://www.eccnetwork.net/learning>

- Food and Agriculture Organization. (2020). *Investment learning platform (ILP): Results-based management*. Food and Agriculture Organization. <http://www.fao.org/investment-learning-platform/themes-and-tasks/results-based-management/en/>
- Geneva Call. (2020). *Protecting civilians in armed conflict*. Geneva Call. <https://www.genevacall.org/>
- Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (GADRRRES). (2014). *Towards safer school construction: A community-based approach*. GADRRRES. <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/towards-safer-school-construction-community-based-approach>
- Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (GADRRRES). (2015). *CSS targets and indicators and concept note for phase two*. GADRRRES. <https://gadrrres.net/resources/css-targets-and-indicators>
- Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). (2011). *Study on field-based programmatic measures to protect education from attack*. GCPEA. <https://protectingeducation.org/publication/study-on-field-based-programmatic-measures-to-protect-education-from-attack/>
- Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). (2014). *Protecting education personnel from targeted attack in conflict-affected countries*. GCPEA. <https://protectingeducation.org/publication/protecting-education-personnel-from-targeted-attack-in-conflict-affected-countries/>
- Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). (2018). *Education under attack*. GCPEA. <https://eua2018.protectingeducation.org/#title>
- Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). (2020). *Seek to ensure the continuation of education during armed conflict*. GCPEA. <https://ssd.protectingeducation.org/implementation/seek-to-ensure-the-continuation-of-education-during-armed-conflict/>
- Global Education Cluster & Child Protection Area of Responsibility. (2020). *CP-EiE collaboration framework*. Global Education Cluster and Child Protection Area of Responsibility. <https://www.educationcluster.net/CP-EiE>
- Global Education Cluster, UNICEF, Plan, & Save the Children. (n.d.). *Disaster risk reduction in education in emergencies: A guidance note for education clusters and sector coordination groups*. Global Education Cluster, UNICEF, Plan, and Save the Children. http://gps.vizzuality.com/assets/resources/disaster_risk_reduction_in_education_in_emergencies.pdf
- Heaner, G. (2018). *Safer learning environments assessment toolkit*. USAID and ECCN. <https://www.eccnetwork.net/resources/eccn-safer-learning-environments-assessment-toolkit-508-compliant-version>
- Ho, J., & Thukral, H. (2009). *Tuned in to student success: Assessing the impact of IRI*. Education Development Center. <http://idd.edc.org/resources/publications/tuned-student-success-assessing-impact-iri>

- International Committee of the Red Cross (ICRC). (2017). *Framework for access to education*. ICRC. <https://www.icrc.org/en/document/framework-access-education>
- International Committee of the Red Cross (ICRC). (2018). *Guidelines on mental health and psychosocial support*. ICRC. <https://www.icrc.org/en/publication/4311-guidelines-mental-health-and-psychosocial-support>
- International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies & Save the Children. (2012). *Booklet 1. Understanding children's wellbeing*. IFRC Reference Centre for Psychosocial Support. https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/6004_0.pdf?mc_phishing_protection_id=28048-bsgs5cn0s0v57olt5bf0
- International Mine Action Standards (IMAS). (2005). *Emergency mine risk education best practice guidebook 9*. IMAS. <https://www.humanitarianlibrary.org/sites/default/files/2018/10/85584645.pdf>
- Kearney, H. (2018). *Manuela de Gasperi and Serena Zanella: A framework for child protection and education collaboration*. The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action. <https://www.alliancecpha.org/en/child-protection-news/manuela-de-gaspero-and-serena-zanella-framework-child-protection-and-education>
- Maranto, R. (2017). *The quality learning framework*. Save the Children. <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/quality-learning-framework>
- Office of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed Conflict (OSRSG-CAAC), United Nations Children's Fund (UNICEF), & UN Department of Peacekeeping Operations (DPKO). (2014). *Field manual monitoring and reporting mechanism (MRM) on grave violations against children in situations of armed conflict*. OSRSG-CAAC, UNICEF, and DPKO. https://childrenandarmedconflict.un.org/wp-content/uploads/2016/04/MRM_Field_5_June_2014.pdf
- Prevention Web. (2020). *Disaster risk*. Prevention Web. <https://www.preventionweb.net/disaster-risk/risk/disaster-risk/>
- Right to Education Project. (2009). *What is it? Primer on the right to education*. Right to Education Project. <https://web.archive.org/web/20090302065906/http://www.right-to-education.org/node/232>
- Robinson, S., Metzler, J., & Ager, A. (2014). *A compendium of tools for the assessment of the mental health and psychosocial wellbeing of children in the context of humanitarian emergencies*. Columbia University, Columbia Group for Children in Adversity and Child Protection in Crisis Network. http://www.cpcnetwork.org/wp-content/uploads/2014/06/Measuring-Child-MHPSS-in-Emergencies_CU_Compendium_March-2014-.pdf
- RTI International. (2013). *Literature review on the intersection of safe learning environments and educational achievement*. U.S. Agency for International Development. http://www.ungei.org/resources/files/Safe_Learning_and_Achievement_FINAL.pdf
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and psychosomatics*, 65(1), 14-23. <https://doi.org/10.1159/000289026>

- Safe to Learn. (2019). *Ending violence in and through schools*. Safe to Learn. <https://www.end-violence.org/sites/default/files/paragraphs/download/Safe%20to%20Learn%20brief%20folder.pdf>
- Save the Children. (2017a). *Programming for children's social and emotional well-being: Lessons from Iraq*. Save the Children. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/15849/pdf/webinar_presentation_final.pdf
- Save the Children. (2017b). *Schools as zones of peace*. Save the Children Norway. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/12201/pdf/szop_guidance_version_1.pdf
- Soares, F., Smiley, A., & Lavan, D. (2018). *6 steps for measuring equitable education access in crisis and conflict settings*. R&E Search for Evidence. <https://researchforevidence.fhi360.org/6-steps-for-measuring-equitable-education-access-in-crisis-and-conflict-settings>
- The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action. (2020). *CPMS annex: Table of indicators*. The Alliance. https://alliancecpa.org/en/CPMS_Table_Indicators
- Trucano, M. (2010). *Interactive radio instruction: A successful permanent pilot project?* [World Bank blog]. <https://blogs.worldbank.org/edutech/iri>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2008). *Emergency mine risk education toolkit (1st ed.)*. UNICEF. <http://unicefinemergencies.com/downloads/eresource/docs/2.6%20Child%20Protection/Emergency%20MRE%20Toolkit%20-%20Final%20Handbook.pdf>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2012). *Climate change adaptation and disaster risk reduction in the education sector*. UNICEF. <https://www.unicef.org/environment/files/UNICEF-ClimateChange-ResourceManual-lores-c.pdf>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2014). *Guidelines: Monitoring and reporting mechanism on grave violations against children in situations of armed conflict*. UNICEF. https://childrenandarmedconflict.un.org/wp-content/uploads/2016/04/MRM_Guidelines_-_5_June_20141.pdf
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2018a). *INSPIRE indicator guidance and results framework*. UNICEF. <https://www.unicef.org/documents/inspire-indicator-guidance-and-results-framework>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2018b). *The out-of-school children initiative formative evaluation*. UNICEF. https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Formative_Evaluation_of_the_Out-of-School_Children_Initiative_OOSCI.pdf
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2015). *Sustainable development goals (SDGs) Targets and indicators*. United Nations Department of Economic and Social Affairs. <https://sdgs.un.org/goals/goal4>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2013). *Monitoring and evaluation guidance for school health programs thematic indicators: Supporting FRESH*. UNESCO. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/13137/pdf/fresh-thematic-indicators_0.pdf

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization International Institute for Educational Planning (UNESCO IIEP) & Protect Education in Insecurity and Conflict (PEIC). (2015). *Safety, resilience, and social cohesion: A guide for education sector planners. Monitoring and evaluation.* IIEP and PEIC. <http://education4resilience.iiep.unesco.org/en/node/113>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) & UN Women. (2016). *Global guidance on addressing school-related gender-based violence.* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246651>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2014). *Mental health and psychosocial well-being of children.* UNHCR. <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/13848/pdf/540ef77c4.pdf>
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNISDR) & Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (GADRRRES). (2017). *Comprehensive school safety.* UNISDR and GADRRRES. <https://www.preventionweb.net/publications/view/55548>
- U.S. Agency for International Development (USAID) & Education in Crisis and Conflict Network (ECCN). (2016). *Analysis of indicators used in USAID education projects in crisis and conflict environments.* USAID and ECCN. <https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/PMP-Indicator-Analysis-Final-June-2016.pdf>
- U.S. Agency for International Development (USAID) & Strengthening Partnerships, Results, and Innovations in Nutrition Globally (SPRING). (2011). *The KAP survey model (knowledge, attitudes, and practices).* USSAID and SPRING. <https://www.spring-nutrition.org/publications/tool-summaries/kap-survey-model-knowledge-attitudes-and-practices>
- Watchlist on Children and Armed Conflict. (2015). *The 1612 monitoring and reporting mechanism resource pack for NGOs (2nd ed.).* Watchlist on Children and Armed Conflict. https://watchlist.org/wp-content/uploads/2127-Watchlist-MRM_finalcomplete.pdf
- Watchlist on Children and Armed Conflict. (2016). *The United Nations' 1612 monitoring and reporting mechanism: Lessons from Colombia and South Sudan.* Watchlist on Children and Armed Conflict. <https://reliefweb.int/report/south-sudan/united-nations-1612-monitoring-and-reporting-mechanism-lessons-colombia-and-south>
- Webb, A., & Lee, C. (2017). *Evaluation of schools as zones of peace.* Save the Children Norway. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/12201/pdf/schools_as_zones_of_peace_evaluation_echo_opt_and_drc.pdf
- World Health Organization (WHO) & United Nations High Commissioner for Refugees. (2012). *Assessing mental health and psychosocial needs and resources: Toolkit for humanitarian settings.* WHO. https://www.who.int/mental_health/resources/toolkit_mh_emergencies/en/
- World Health Organization (WHO), War Trauma Foundation, & World Vision International. (2011). *Psychological first aid: Guide for field workers.* WHO. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44615/9789241548205_eng.pdf?sequence=1



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