

**Nota de Orientação da INEE sobre o bem-estar de
professoras/es em contextos de emergência**

Domínio 3 – Ensino e Aprendizagem

Contextualização do Campo de Refugiados de Kakuma

Gladys Aliviza Mwigusi, Vianney Mpitabavuma, Mayen Aguer Arok

Agosto de 2022

Sobre o contexto: Ensino e aprendizagem no desenvolvimento da primeira infância, escolas primárias e secundárias no Campo de Refugiados de Kakuma, Quênia	3
Contextualização da Nota de Orientação	3
Bem-estar de professoras/es em Kakuma	4
Princípio 1: Promover o acesso de professoras/es ao bem-estar mental	5
Princípio 2: Criar ambientes de trabalho favorável para as/os professoras/es	7
Princípio 3: Reforçar a opinião, a intervenção e liderança das/os professoras/es	12
Estratégias para apoiar o bem-estar de professoras/es no Domínio 3	14
Domínio 3: Ensino e aprendizagem	14
Requisito 1: Currículos	15
Desafios relacionados com os currículos	16
Requisito 2: Formação, desenvolvimento profissional e apoio	22
Desafios relacionados com a formação, o desenvolvimento profissional e o apoio	23
Requisito 3: Instrução e processo de aprendizagem	25
Desafios relacionados com o processo de instrução e a aprendizagem	26
Requisito 4: Avaliação dos resultados de aprendizagem	30
Desafios relacionados com a avaliação dos resultados de aprendizagem, seu impacto e recomendações	31
Outras áreas:	33
Anexo 1: Metodologia	35
Introdução	35
Contexto	35
A nossa equipa	36
Metodologia	37
Fase 1: Compreensão da finalidade e do objetivo do propósito da contextualização	37
Fase 2: Planeamento	37
Fase 3: Recolha de informação	38
Fase 4: Discussão e elaboração de resultados	39

Sobre o contexto: Ensino e aprendizagem no desenvolvimento da primeira infância, escolas primárias e secundárias no Campo de Refugiados de Kakuma, Quênia

Mais de 12 milhões de crianças são refugiadas que residem fora dos seus países de origem, a maioria nos países vizinhos, que têm dificuldade de satisfazer as necessidades educativas dos próprios cidadãos (UNHCR, 2019a; Mendenhall, Russel e Buckner, 2017). O Campo de Refugiados de Kakuma foi fundado em 1991 e situa-se perto da fronteira entre o Quênia e Sudão do Sul, adjacente ao Lago Turkana. É administrado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e está sob jurisdição do governo queniano. O campo de refugiados é o lar de 160.000 pessoas refugiadas (dados de janeiro de 2021) provenientes do Sudão do Sul, da Somália, da República Democrática do Congo, do Burundi, da Etiópia e de Uganda. O campo está localizado no Condado de Turkana, um dos condados mais pobres do Quênia. A área do campo é definida por condições adversas num local remoto, associado a infraestrutura precária e acesso reduzido aos serviços essenciais, além de outras causas de pobreza subjacentes. Atualmente, o Programa de Educação do Campo de Refugiados de Kakuma tem 13 escolas de educação infantil 21 escolas primárias e 5 escolas secundárias, o que possibilita que aproximadamente 56% das crianças que reúnam os requisitos se matriculem educação infantil, 92% na educação primária e 6% na secundária. O campo de refugiados é um local extremamente desafiante para ensinar e aprender, de acordo com Mendenhall (2017); o tamanho das turmas atinge frequentemente mais de 200 estudantes e é constituído por faixas etárias mistas, e estudantes de contextos educacionais e linguísticos diversos, com necessidades psicossociais diferentes. Os materiais de ensino e aprendizagem são escassos no campo, e as/os professoras/es recebem poucas oportunidades de desenvolvimento profissional ou de apoio ao próprio bem-estar (Mendenhall et al., 2015; Mendenhall, 2017).

Contextualização da Nota de Orientação

Contextualizar o Domínio 3: No ensino e aprendizagem da Nota de Orientação, aplicámos um questionário a 127 professoras/es, o que nos deu uma visão sobre os desafios que afetam o bem-estar de professoras/es que vivem em contextos de emergência, bem como

as estratégias que usam para cuidar delas/es mesmas/os e do seu bem-estar. Depois, realizámos discussões de grupo focal com professoras/es e entrevistas com administradoras/es escolares. As discussões de grupo focal possibilitaram-nos um entendimento profundo de como as/os professoras/es, de facto, conceptualizam o seu bem-estar e os vários métodos que são usados para apoiá-las/os. Adicionalmente, as entrevistas com administradoras/es das escolas encaminharam-nos para possíveis estratégias e recomendações que podem ser consideradas para conceber programas e políticas de apoio ao bem-estar de professoras/es nestes contextos.

O processo foi conduzido por uma equipa de três consultoras/es, um consultor sénior que fiscalizava a logística de todo o processo, enquanto os outros dois consultores eram professoras/es que lecionavam no campo. A equipa aplicou os questionários e conduziu as discussões e entrevistas dos grupos focais. Para informações adicionais, veja a Metodologia.

Bem-estar de professoras/es em Kakuma

No contexto do Campo de Refugiados de Kakuma, o termo “bem-estar” não é, geralmente, utilizado e por isso não é bem entendido. Usámos expressões como “estar bem” e “ser capaz e confiante” para exprimir o conceito de bem-estar. Baseámo-nos no facto de que as/os professoras/es vivenciam autoeficácia e satisfação no trabalho quando são capazes de fazer bem e com confiança as suas tarefas, e também no facto de o bem-estar de professoras/es não estar apenas relacionado com a sua saúde física, mas também com a estabilidade nas escolas, a eficácia do ensino e realização das/os estudantes.

Para chegar ao significado de bem-estar, pedimos às/aos professoras/es que escrevessem as palavras que usariam na sua língua materna para falar de “estar bem” e “ser capaz e estar confiante”. A maioria das/os professoras/es atribuiu o significado de estar bem, na sua língua materna, a estar física, emocional, social e mentalmente estável. Além disso, a maioria das/os professoras/es definiu ser capaz e estar confiante no seu trabalho, na sua língua materna, como ter aptidões relevantes em termos de conhecimento, competências e atitude para desenvolver tarefas da profissão como a instrução, interação com estudantes e pais, colaboração com outras/os professoras/es ou cooperação com diretoras/es (por exemplo, [Collie, Shapka, Perry, & Martin, 2015, 2016](#); [Cook et al., 2017](#)).

Operacionalizámos o termo bem-estar para incluir: estresse, medo, ansiedade, trauma, insegurança, dificuldades financeiras, falta de confiança e insatisfação.

Para adaptar as recomendações desta Nota de Orientação às circunstâncias das/os professoras/es do campo de Kakuma, fundamentámos as nossas recomendações em três princípios do bem-estar de professoras/es nas situações de emergência:

1. Promover o acesso de professoras/es ao bem-estar mental
2. Criar ambientes de trabalho favoráveis para as/os professoras/es
3. Reforçar a opinião, o protagonismo e a liderança de professoras/es

Os três princípios estão interrelacionados. Por exemplo, as/os professoras/es precisam de um ambiente de trabalho seguro (Princípio 2) para favorecer a sua saúde mental e bem-estar (Princípio 1), e devem ser envolvidas/os em decisões (Princípio 3) sobre como podem ser melhor apoiadas/os, para assegurar relevância, eficácia e satisfação destas ações. O contrário também é verdadeiro: as/os professoras/es só podem assumir a liderança e envolver-se em processos de cocriação (Princípio 3) se o ambiente de trabalho compensá-las/os de forma justa (Princípio 2), e devem estar psicologicamente bem para contribuir de forma significativa (Princípio 1) (INEE, 2021, p. 5).

Princípio 1: Promover o acesso de professoras/es ao bem-estar mental

A saúde mental envolve processos, abordagens e intervenções que promovem e protegem o bem-estar de professoras/es e práticas de ensino holísticas. Professoras/es com problemas de saúde mental e desafios psicossociais precisam de serviços de saúde mental e apoio psicossocial (SMAPS) que se ajustem às suas circunstâncias e que as/os ajudem a compreender-se. Especificamente para estas/es professoras/es, deve ser fornecido apoio para aprender, promover e manter a sua saúde mental, além de competências psicossociais e competências socioemocionais. Acionar temas relacionados a saúde mental permite que as/os professoras/es cuidem melhor de si e, como consequência, melhora sua capacidade de

ensinar e criar ambientes de aprendizagem positivos, gerir o estresse no trabalho e prevenir o burnout, bem como promover o equilíbrio trabalho-vida (INEE, 2018; Falk et al., 2019).

Em uma pesquisa realizada com 127 professoras/es em Kakuma, verificou-se que o maior desafio para o corpo e a mente enfrentado por professoras/es foi o estresse devido à carga de trabalho e limitações temporais, que foi mencionado por 55,91% (71) das/os participantes; seguido de desafios de saúde física (por exemplo, dores de cabeça, dores, náuseas), que foram mencionados por 51,97 % (66) das/os professoras/es; enquanto os desafios relacionados com a falta de acesso à água, materiais ou instalações de saneamento e higiene foram mencionados por 50,39 % (64) e a falta de alimentos/não ter o suficiente para comer foi mencionado por 43,31 % (55) das/os professoras/es. O desafio mais premente relacionado com o trabalho mencionado pela maioria, 81,1% (103) das/os professoras/es, foi a sobrelotação das salas de aula e dos espaços de aprendizagem; seguido de baixos salários ou dificuldades económicas mencionados, ponto que foi mencionado por 69,29% (88) das/os participantes; enquanto os desafios devidos ao comportamento de estudantes foram mencionados por 63,78 (81) e a falta de oportunidades de formação ou de atualização foi mencionada por 59,06% (75) das/os professoras/es.

Nas discussões do grupo focal realizadas com professoras/es, elas/es disseram que as/os estudantes tinham sessões de orientação e aconselhamento oferecidas por conselheiras/os competentes, contratadas/os por agências como a Windle international Kenya e o IRC, também por suas/seus professoras/es no departamento de orientação e aconselhamento, embora as/os docentes não tivessem estes serviços. Elas/es também salientaram que a falta de apoio para orientação e aconselhamento de professoras/es fez com que um professor de uma das escolas primárias tirasse a própria vida por causa da depressão.

A partir da discussão do grupo focal com as/os professoras/es e das entrevistas realizadas com professoras/es titulares, a saúde mental no campo de Kakuma pode ser abordada das seguintes formas:

- Ter sessões regulares de partilha de informação sobre a saúde mental e o bem-estar psicossocial com as/os professoras/es

- Envolver-se em atividades de formação de equipas destinadas a criar confiança entre a liderança ou organizações e professoras/es
- Oferecer orientação e aconselhamento às/aos professoras/es
- Organizar sessões de formação de competências socioemocionais para as/os professoras/es
- Disponibilizar formação sob a forma de seminários, workshops de desenvolvimento de competências e bolsas de estudo para ajudá-las/osa progredir em suas carreiras
- Disponibilizar incentivos financeiros para protegê-las/os em tempos económicos difíceis
- Ter uma administração solidária que crie um ambiente de trabalho favorável
- Participar em atividades espirituais ou religiosas como rezar, ir à igreja, mesquita, ou outro centro religioso
- Exercitar-se ou praticar outras atividades ao ar livre
- Ter tempo para um passatempo como cozinhar, tocar música, ler e assistir a filmes

Princípio 2: Criar ambientes de trabalho favorável para as/os professoras/es

Este princípio centra-se nos ambientes de trabalho de professoras/es e inclui: o material do processo de instrução e aprendizagem, políticas, estruturas, as/os estudantes de que necessitam para ensinar e outras pessoas. No questionário aplicado a 127 professoras/es em Kakuma, os problemas mais desgastantes relacionados ao trabalho mencionados pela maioria das/os professoras/es inclui:

- salas de aula e espaços de aprendizagem sobrelotados
- salário baixo
- carga de trabalho elevada
- disciplina das/os estudantes
- recursos de ensino e aprendizagem inadequados
- falta de oportunidades de formação

Por exemplo, um professor explicou: “temos turmas muito grandes. Em muitos casos, a relação professor/a-estudante é de um/a professor/a para mais de uma centena de

estudantes, e os recursos que utilizamos para implementar o currículo são também muito cansativos. No meu caso, ensino uma disciplina que tem apenas três livros para cento e sete (107) estudantes. Portanto, imagine, se estivermos a ler uma passagem na aula, tenho de escrevê-la no quadro, o que torna isto muito difícil e leva mais tempo do que os 35 minutos necessários para uma aula". As/Os professoras/es também explicaram que é difícil concentrarem-se nas/os estudantes, de forma individual, dado os números nas turmas.

Elas/es destacaram, ainda, que houve um atraso na substituição de professoras/es que foram transferidos, se demitiram, faleceram ou estavam doentes, deixando o trabalho para os colegas que já têm uma grande carga de trabalho. Em alguns casos, solicita-se às/aos professoras/es que ensinem disciplinas que não aprenderam na faculdade, o que as/os coloca sob grande pressão. Também devido à população elevada, recorre-se aos turnos, em que algumas/ns estudantes vão no período da manhã e outras/os no período da tarde. Há professoras/es que ensinam em ambos os turnos, o que é muito cansativo e desgastante.

As/Os professoras/es notaram que a pandemia da COVID-19 forçou, não só a elas/es, mas também as/os estudantes a uma pausa prolongada, o que resultou num calendário curricular comprimido para recuperar o tempo perdido. Por conseguinte, as/os professoras/es estão a sofrer burnout permanente enquanto aderem ao reajustamento pós-COVID 19, já que trabalham também aos fins de semana e a pausa oficial do semestre é de 2 a 7 dias. Um semestre escolar dura aproximadamente 10 a 12 semanas e depois conta com uma pausa tanto para professoras/es quanto para estudantes. As/Os professoras/es mencionaram, ainda, que a administração da escola não estava a ajudá-las/os a lidar com o burnout e insatisfação.

Sobre os desafios dos salários baixos, as/os professoras/es explicaram que a maioria tem famílias e, devido à carga de trabalho elevada, passam um dia inteiro na escola e não podem estar envolvidas/os em nada que lhes possa trazer rendimento suplementar. Quando são mal pagas/os ou recebem muito pouco para se sustentar, têm dificuldade para atender

às necessidades básicas, como alimentação e, por isso, vão às aulas de estômago vazio, o que afeta a sua concentração no ensino.

Além disso, elas/es explicaram que algumas/ns estudantes são muito hostis devido aos contextos de onde provêm. Muitas vezes, as/os professoras/es lidam com estudantes que são ex-militares e que reagem a tudo por intermédio da luta. Também relataram algumas/ns que estudantes com problemas comportamentais devido ao trauma de situações vivenciadas em casa, projetam as suas emoções nas/os professoras/es, que são normalmente confrontadas/os enquanto tentam abordá-las/os, e, muitas vezes, as/os professoras/es são expostas/os a acidentes e não têm recursos financeiros para ir ao hospital para tratamento devido ao seu baixo salário. Outro ponto observado pelas/os professoras/es foi que algumas/ns estudantes não têm motivação nem dedicação e, muitas vezes, apresentam-se uma semana depois da reabertura das escolas ou iniciam os seus fins de semana já na quinta-feira, enquanto outros faltam à escola por muito tempo. Contudo, não há seguimento sério para averiguar as razões pelas quais as/os estudantes faltam à escola por muito tempo e as/os professoras/es não estão autorizadas/os a investigar ou punir qualquer estudante. Este absentismo afeta a cobertura do programa de estudos o que leva a um fraco desempenho das/os estudantes no campo. Isto, por sua vez, enfraquece os esforços das/os professoras/es e as/os desmoraliza. As/Os professoras/es pediram para ser protegidas/os nos seus locais de trabalho, especialmente das/os estudantes que são muito indisciplinadas/os ou desrespeitosas/os. Elas/es explicaram que algumas/ns professoras/es são molestadas/os ou espancadas/os por estudantes, mas não são tomadas quaisquer medidas contra estas/es estudantes.

As/Os professoras/es relataram que a formação de curta duração, de três a cinco dias, que lhes oferecem não é adequada para que adquiram conhecimento e competências necessárias para a implementação eficaz do currículo. Também mencionaram que, muitas vezes, não é oferecido almoço ou transporte às/aos participantes das formações. A organização interessada solicita às/aos professoras/es que usem os próprios meios para ir ao centro/local de formação e prometem reembolsá-las/os depois. No entanto, disseram que, na maioria dos casos, as organizações demoram para reembolsar o dinheiro ou os

subsídios, o que as/os desgasta porque pode ser o único dinheiro que lhes resta. Também salientaram que a maioria das/os professoras/es vai à formação durante os dias de aulas, o que implica não cumprir o programa de estudos como planeado. Dessa forma, sofrem muita pressão por parte da administração para arranjar tempo e assegurar que o programa curricular seja cumprido. Outra observação feita pelas/os professoras menciona que alguns dos conteúdos da formação não estão diretamente relacionados às atuais necessidades que têm, devido à falta de conteúdos contextualmente relevantes. Realçaram, ainda, que as/os professoras/es não estão preparadas/os para o desenvolvimento profissional e que os seus contributos são ignorados pelos organismos envolvidos. Depois, elas/es apontaram que as agências de formação raramente emitem seus certificados no fim da formação, o que as/os deixa insatisfeitos.

Outro desafio que as/os professoras/es enfrentam refere-se à seleção daquelas/es que são submetidas/os à formação. Explicaram que o processo de seleção é discriminativo em relação a algumas/ns delas/es porque nem todas as pessoas que se qualificam para a formação são elegíveis. Por exemplo, uma agência que oferece formação certificada às/aos professoras/es estabeleceu um critério para selecionar professoras/es para este curso. O critério estabelecido funciona contra a comunidade e a população local, pois apenas professoras/es refugiadas/os têm a oportunidade de participar. As/Os professoras/es sentem que estão todas/os (sejam refugiadas/os, requerentes de asilo, da comunidade de acolhimento ou nacionais) a trabalhar no campo e não compreendem por que determinado grupo deve ser favorecido quando são selecionadas/os as candidatas/os para estas formações. Salientaram, ainda, que algumas/ns professoras/es recebem a mesma formação mais de quatro vezes, enquanto na mesma sala de professores há um professor que nunca frequentou a formação.

Elas/es explicaram que as agências empregam pessoas que abandonam a educação secundária e não têm qualquer formação para ensinar. Um professor explicou o seguinte: “imagina-se a ir a uma turma sabendo que não é formado no que vai ensinar? Definitivamente, não tem a confiança necessária para transmitir. Não ter formação não

afeta apenas o seu bem-estar, mas também o bem-estar das/os estudantes e afeta todo o sistema/currículo”.

Outro professor explicou que, para implementar educação inclusiva nas suas turmas, necessitam de um pré-requisito que é o diploma de formação de professoras/es e serem formados em educação especial, para que possam se comunicar com as crianças que não conseguem falar ou que têm deficiência visual ou mesmo cerebral.

As/Os professoras/es salientaram que não houve seguimento depois da formação. As/os implementadoras/es não as/os acompanham para verificar se as competências adquiridas na formação estão a ser implementadas. Também carecem de apoio da administração da escola no que diz respeito à provisão de recursos de ensino e aprendizagem, pois são esses recursos que lhes permite aplicar o conhecimento e as competências adquiridos na formação.

Finalmente, as/os professoras/es explicaram que algumas agências as/os contratam temporariamente, o que cria uma grande ansiedade e medo de perder o emprego. Elas/es relataram que quando o fim de contrato se aproxima, preocupam-se com a possibilidade de seus contratos não serem renovados e isto leva-as/os a reduzir o seu foco na ajuda às/aos estudantes.

Para assegurar que as/os professoras/es estão preparados com o conhecimento, as competências e os recursos relevantes para desempenhar seu trabalho com eficácia e confiança, é fundamental que se promova a sua estabilidade física, emocional, social e mental. As agências relevantes podem alcançar a oferta desses pontos através de:

- oportunidades de formação estruturada para certificação ou atualização de competências (no uso de estratégias positivas de gestão de salas de aula, abordagens pedagógicas e conhecimento do conteúdo da disciplina)
- recursos de ensino e aprendizagem, como manuais, materiais suplementares, equipamento do laboratório de ciências, etc.
- incentivos financeiros e melhor remuneração

- desenvolvimento da confiança entre liderança e professoras/es através de atividades de formação de equipa
- escolas seguras, transporte seguro de e para as escolas
- políticas de revisão sobre contratos para garantir a segurança no trabalho
- fóruns onde as/os professoras/es podem apresentar suas reclamações

Princípio 3: Reforçar a opinião, a intervenção e liderança das/os professoras/es

O Princípio 3 considera três áreas-chave: a voz, a agência (protagonismo) e a liderança de professoras/es. Encoraja, assim, uma abordagem baseada no ensino da política e programação, de forma a desenvolver os pontos fortes de professoras/es e valorizá-las/os como profissionais qualificadas/os, que podem gerir a si próprias/os, trabalhar de forma independente e tomar decisões sobre a própria prática. Este princípio enfatiza, de acordo com as/os professoras/es, as oportunidades de partilhar as suas ideias sobre as políticas e os programas que os afetam porque:

- elas/es são as/os especialistas no ensino, aprendizagem e no próprio bem-estar
- elas/es conhecem suas/seus estudantes melhor do que ninguém
- sentem-se mais comprometidas/os com as políticas quando planeiam e tomam decisões elas
- o contributo delas/es nas decisões é importante
- sua liderança melhora o próprio bem-estar e fortalece os sistemas de educação

Nas discussões em grupos focais, as/os professoras/es sugeriram que querem estar envolvidas/os nas decisões relacionadas a:

- seleção de professoras/es que frequentam as formações
- aquisição de recursos de aprendizagem
- avaliação das necessidades de formação sobre escolhas de temas relevantes a serem oferecidos no desenvolvimento profissional
- escolha da disciplina a ensinar, especialmente no nível primário
- definição dos exames

Estratégias para apoiar o bem-estar de professoras/es no Domínio 3

“No meu caso, quando tenho estudantes que não compreendem a língua de instrução usada na sala de aula, normalmente as/os emparelho com estudantes que dominam a língua de instrução para que possam traduzir o conteúdo para as/os colegas.”

Entrevistas com professoras/es.

Domínio 3: Ensino e aprendizagem

Os resultados da pesquisa e da discussão em grupo com as/os professoras/es do campo de Kakuma, identificaram muitos desafios que afetam a estabilidade física, emocional, social e mental dessas/es profissionais:

- turmas sobrelotadas/grandes
- carga de trabalho elevada para as/os professoras/es
- indisciplina das/os estudantes
- recursos de ensino e aprendizagem inadequados
- oportunidades de formação inadequadas
- salário baixo
- barreira linguística

Situámos, então, estes desafios, seu impacto na estabilidade física, emocional, social e mental das/os professores, assim como as recomendações de estratégias que podem ser usadas para mitigar estes desafios, e partilhámo-los de acordo com cada requisito (D3R1. Currículos; D3R2. Formação, desenvolvimento profissional e apoio; D3R3. Instrução e processo de aprendizagem; D3R4. Avaliação e resultados de aprendizagem), sob o Domínio 3.

Requisito 1: Currículos

As/Os professoras/es planeiam as aulas e tomam decisões diárias usando o conteúdo e os objetivos de aprendizagem de um currículo. Quando se solicita às/aos professoras/es que implementem um currículo desatualizado, desalinhado com as necessidades culturais ou cognitivas dos suas/seus estudantes, e que não inclua materiais suplementares e recursos de ensino e aprendizagem necessários à sua implementação, elas/es vivenciam estresse e burnout.

O Quênia está a passar por reformas curriculares do atual sistema 8-4-4, em que estudantes passam oito anos na educação básica (primária), quatro anos na educação secundária e quatro anos no ensino superior, para um novo sistema de 2-6-3-3-3, composto por dois anos de educação pré-primária, seis anos de primária (três anos de primária inferior e três anos de primária superior), seis anos de secundária (três anos de júnior e três anos de sénior) e três anos de ensino universitário. O sistema 8-4-4 é composto por currículo rígido e prescritivo, com flexibilidade limitada e concentra-se mais no conteúdo, na avaliação somativa e em competição. A implementação do novo currículo, o Currículo Baseado nas Competências (CBC), começou em junho de 2017, e concentra-se na aquisição das competências desejadas para permitir que estudantes lidem com os desafios da vida. Ele é flexível, com oportunidades de diversos percursos de especialização e enfatiza um equilíbrio entre a avaliação formal e somativa. A política linguística para os primeiros anos estabelece que a língua de instrução (Lol, na sigla em inglês) na educação pré-primária (PP1 e PP2) e no 1º-3º anos (G1, G2 e G3) seja a língua da área de captação da escola até o 4º ano, após o qual o inglês será a língua de instrução principal (KICD 2017). Consequentemente, espera-se que as/os professoras/es forneçam o ambiente democrático, materiais, atividades e orientação a estudantes deste nível usando a língua da zona de captação ou Kiswahili nas escolas com estudantes de origem étnica mista (KICD 2017).

As/Os professoras/es em Kakuma estão a implementar o 8.4.4. O currículo que está a ser desativado e o currículo que se baseia em competência (CBC). De acordo com nossos resultados, os professores mostraram que não tinham conhecimento e

competências relevantes para ensinar o currículo baseado na competência que defende abordagens centradas nas/os estudantes, porque não tinham recebido formação ou a formação que receberam não era adequada. Portanto, é importante considerar as necessidades individuais das/os professoras/es e prepará-las/os com competências relevantes para responder às situações de emergência, tais como competências socioemocionais, bem-estar psicossocial, alerta de perigo, redução do risco de catástrofes e competências do século 21. A integração destes aspetos no currículo cultivará um espaço de aprendizagem mais aberto, acolhedor e atencioso, que pode melhorar a estabilidade física, emocional, social e mental das/os professoras/es.

Para contextualizar o *Domínio 3: O Ensino e aprendizagem* da Nota de Orientação das/os professoras/es no contexto do Campo de Refugiados de Kakuma. Realizámos discussões em grupos focais com professores e tivemos entrevistas com as/os professoras/es titulares para compreender, a partir de suas perceções, os seguintes pontos:

- A. O que são currículos?
- B. Quais são os desafios relacionados com a implementação dos currículos?
- C. Como a implementação contribui para promover a estabilidade física, emocional, social e mental de professoras/es?
- D. Que recomendações podem ser usadas para superar os desafios?

Desafios relacionados com os currículos

Quais são os desafios relacionados com os currículos em Kakuma?

Desafios relacionados com a implementação dos currículos	Como a implementação dos currículos afeta o bem-estar de professoras/es em Kakuma	Recomendações de estratégias para superar os desafios relacionados com os currículos
<p>As turmas sobrelotadas, com uma relação de um professor para mais de cem estudantes. É difícil concentrar-se nas/os estudantes, de forma individual, e que um/a estudante tenha acesso à/ao professor/a. As/Os professoras/es carecem de competências para lidar com turmas grandes.</p>	<p>Professoras/es são forçadas/os a gritar demasiado para serem ouvidas/os. Isto causa ansiedade e estresse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recorrer a turnos em que algumas/ns estudantes frequentam a escola durante a manhã e outras/os durante a tarde - Formar professoras/es para gerirem grandes turmas e usarem as estratégias positivas de gestão de salas de aula - Incluir professoras/es assistentes, especialmente nas matérias obrigatórias como Matemática, Kiswahili e Inglês. A/O professor/a assistente ajuda a lidar com a disciplina das/os estudantes e a fazer o acompanhamento enquanto a/o professor/a principal ensina - Preparar, por intermédio de formação, as/os professoras/es com conhecimento e competências na integração de TICs - Fornecer dispositivos de TICs, como projetores e computadores (computadores portáteis) e infraestrutura necessária, por exemplo, eletricidade para permitir que as/os professoras/es integrem as TICs no processo de aprendizagem - Construir mais salas de aula e contratar mais professoras/es

<p>Cargas de trabalho pesadas para as/os professoras/es provocadas pelas tarefas suplementares dos projetos que as outras agências lhes dão, que estão sendo implementadas nas escolas e demandam a elaboração de relatórios. Por exemplo, a AAR do Japão trata de competências de vida e aconselhamento; o Conselho Dinamarquês para os Refugiados trata de questões de gênero e proteção enquanto a LWF trata de desporto e talento.</p>	<p>As/Os professoras/es têm de trabalhar todo o dia, sem descansar, e por isso sofrem de burnout permanente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As agências que implementam outros projetos/programas nas escolas devem contratar professoras/es para pôr em prática as suas atividades de projeto. Este pessoal pode ajudar na diminuição da carga de trabalho, ensinando algumas disciplinas - Dar incentivos para o trabalho suplementar - Motivar e encorajar o voluntariado para reduzir a carga de trabalho
<p>Recursos humanos inadequados provocados por atrasos na substituição de professoras/es que morreram, foram transferidas/os, demitiram-se ou estão doentes. Às/Aos professoras/es atribui-se a tarefa de ensinar disciplinas que não estudaram na Universidade.</p>	<p>Isto provoca estresse, visto que não se sentem confortáveis para preparar aulas das disciplinas que não aprenderam na Universidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Agências de lobby podem obter mais fundos e contratar mais professoras/es, de modo a ocupar os postos vagos
<p>Algumas disciplinas não são ensinadas em escolas do</p>	<p>Professoras/es cujas/os filhas/os estudam nos campos,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Agências para exercer pressão para obter mais fundos e recursos, como:

<p>Campo, como Física, Geografia, computação e algumas línguas opcionais. Estudantes do 1º ano estudam sete disciplinas em vez de onze, devido à escassez de fundos.</p>	<p>preocupam-se com a limitação que enfrentam ao buscar cursos relacionados a Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM, na sigla em inglês).</p>	<p>a) infraestrutura necessária, equipamentos para o laboratório de ciência e recursos para ensinar todas as disciplinas do currículo b) tecnologia (como dispositivos de assistência e eReaders) e recursos humanos (como professoras/es de educação especial, intérpretes de língua de sinais) para ensinar e adaptar o currículo para todas/os as/os estudantes</p>
<p>A indisciplina das/os estudantes (em alguns casos, devido a traumas vivenciados no lar) projeta as suas emoções nas/os professoras/es que, geralmente, são enfrentadas/os enquanto tentam abordá-las/os.</p>	<p>Isto causa estresse e ansiedade nas/os professoras/es, visto que a administração é incapaz de lhes dar apoio nesta área.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer os recursos adequados para o departamento de orientação e aconselhamento Empoderar as/os professoras/es envolvidas/os, reduzindo a sua carga de trabalho - Fornecer recursos para programas de mentoria de pares, em que ex-participantes e oradoras/es motivacionais podem ser convidadas/os a falar com estudantes - Envolver e sensibilizar os pais sobre as suas funções (algumas/ns estudantes chegam bêbadas/os à escola e com o uniforme sujo) - Promover atividades extracurriculares, como jogos, clubes, “shows de talento” e dias culturais na escola
<p>Escassez de recursos de ensino/aprendizagem, como produtos químicos e materiais, manuais, materiais suplementares e dispositivos de</p>	<p>As/Os professores esquivam-se dos temas de ensino que envolvem práticas ou ensaios devido à falta de recursos de aprendizagem, levando estudantes a reprovar nos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Agências interessadas em fornecer: <ul style="list-style-type: none"> a) recursos de ensino e aprendizagem adequados e materiais suplementares, como manuais e guias de professoras/es para ajudá-las/os a ensinar b) pacotes de dados ou Wi-Fi para que as/os

integração das TICs.	exames. As/Os professoras/es sentem-se culpadas/os e isto causa estresse.	professoras/es possam acessar e usar recursos educativos abertos - Motivar professoras/es a improvisar a partir dos recursos locais disponíveis
A língua de instrução é diferente da que é usada pelos sistemas de educação em alguns países de origem das/os refugiadas/os.	Instrução na nova língua pressiona as/os professoras/es enquanto elas/es descobrem como usar a língua para ministrar o conteúdo.	- Organizar o reforço da língua de instrução fora da aprendizagem normal para as pessoas recém-chegadas
Algumas crenças culturais e religiosas dificultam a participação ativa de estudantes e professoras/es (por exemplo, a distinção entre deveres femininos e masculinos).	As/Os professoras/es sentem-se incompetentes porque não sabem como lidar com estes casos na turma.	- Formar os professoras/es em pedagogia sensível às questões de género
A maioria das/os professoras/es é empregada após a conclusão da educação secundária e carecem de conhecimentos e competências relevantes para implementar o currículo. Escassez de instalações adequadas de integração das TICs e também de formação adequada.	A falta de confiança das/os professoras/es causa-lhes ansiedade e estresse.	- Formar professoras/es para que adquiram conhecimentos e competências sobre as estratégias positivas de gestão de salas de aula, abordagens pedagógicas e conhecimentos da disciplina - Iniciar programas de mentoria em que o professoras/es experientes orientam os jovens professoras/es na preparação de documentos profissionais e no ensino real na turma

<p>As/Os professoras/es têm dificuldade em ensinar um currículo baseado em competências que defende abordagens centradas na/o estudante porque não foram formadas/os adequadamente.</p>	<p>As/Os professoras/es preocupam-se com a qualidade do seu ensino, o que causa ansiedade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer às/aos professoras/es desenvolvimento profissional contínuo para melhorar suas competências pedagógicas, usando como formadoras/res as/os professoras/es com experiência em CBC - Organizar fóruns regulares em que professoras/es possam comunicar e partilhar suas experiências sobre o planejamento de aulas, a observação de aulas entre pares e coaprendizagem
<p>O alcoolismo, o casamento infantil e a gravidez precoce entre estudantes são outro desafio para a implementação do currículo.</p>	<p>As/Os professoras/es sentem-se incompetentes quando veem as/os estudantes abandonar a escola devido à gravidez e à toxicodependência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar a comunidade para os perigos da toxicodependência porque os traficantes de droga vivem no seio dela - Educar as/os líderes das comunidades acerca da importância da educação de meninas - Oferecer recursos para programas de mentoria de pares para meninas, em que os ex-estudantes e outras figuras de referência são convidadas/os a falar com as estudantes

Requisito 2: Formação, desenvolvimento profissional e apoio

O que são formação, desenvolvimento profissional (DP) e apoio, e como promovem a estabilidade física, emocional, social e mental de professoras/es?

Oferecer às/aos professoras/es um desenvolvimento profissional escolar e contínuo de alta qualidade é importante para lhes proporcionar as competências e os conhecimentos essenciais de que precisam para fazer bem o seu trabalho e gerir os desafios em seu ambiente de trabalho. Isto está diretamente ligado à estabilidade física, emocional, social e mental de professoras/es, e ajuda-as/os a desenvolver competências e aptidões socioemocionais para gerir o burnout e o estresse. No entanto, fazer com que as/os professoras/es participem no desenvolvimento profissional que não seja relevante para suas necessidades ou não estejam ligados a sua culturas e experiências pode agravar o estresse, a ansiedade e a insatisfação das/os professoras/es.

Realizámos discussões em grupos focais com professoras/es para compreender, a partir de suas próprias perceções, os seguintes pontos:

- A. O que é a formação? O que é o desenvolvimento profissional? O que é o apoio?
- B. Quais são os desafios relacionados com a formação, o desenvolvimento profissional e o apoio?
- C. Como é participação na formação, no desenvolvimento profissional e no apoio contribuem para promover a estabilidade física, emocional, social e mental de professoras/es?
- D. Quais recomendações podem ser usadas para superar os desafios?

Desafios relacionados com a formação, o desenvolvimento profissional e o apoio

Quais são os desafios para a formação, o desenvolvimento profissional e o apoio, bem como seu impacto e as recomendações para os esforços de estabilidade física, emocional e mental das/os professoras/es em Kakuma?

Desafios relacionados com a formação, o desenvolvimento profissional e o apoio	Impacto no bem-estar de instrutoras/es em Kakuma	Recomendações relacionadas com a formação, o desenvolvimento profissional e o apoio
As/Os professoras/es recebem formação durante os dias de aulas, o que interrompe o processo de aprendizagem e afeta a cobertura do programa de estudos.	Elas/es são pressionadas/os pelas/os supervisoras/es para que completem o programa, o que lhes causa estresse.	- A formação deve ser programada de modo a não prejudicar as aulas.
As/Os professoras/es não estão envolvidas/os na criação de avaliação das necessidades de formação para o desenvolvimento profissional. Por conseguinte, as formações ministradas às/aos professores concentram-se nos temas que são relevantes em situações normais e não diretamente relacionados com as suas necessidades atuais.	As/Os professoras/es não têm competências para lidar com estudantes em situações de emergência. Isto faz com que se sintam incompetentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Envolver as/os professoras/es nas decisões relacionadas as suas necessidades de formação e conceber programas de desenvolvimento profissional que respondam a essas necessidades - Realizar pesquisa com as/os professoras/es para avaliar que tipo de formação e desenvolvimento profissional pretendem
Falta de serviços de orientação e aconselhamento para as/os professoras/es na escola, visto que as/os conselheiras/os contratadas/os pelas agências lidam maioritariamente com estudantes.	As/Os professoras/es carecem de apoio e mecanismos para lidar com o estresse, a ansiedade e outros desafios que enfrentam.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar redes e fóruns de pares na escola, em que as/os professoras/es podem discutir com colegas sobre o estresse, a ansiedade e os desafios que enfrentam - Agências podem contratar conselheiras/os qualificadas/os para as/os professoras/es em todas as escolas

<p>As/Os professoras/es não estão preparadas/os para a formação e o desenvolvimento profissional, porque as agências interessadas organizam formação de forma aleatória.</p>	<p>As/Os professoras/es não estão preparadas/os psicologicamente para assistir à formação, o que as/os deixa insatisfeitas/os.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As formações devem ser planeadas para datas adequadas e as/os professoras/es devem ser notificadas/os com antecedência para que possam fazer acordos prévios para estarem presentes - Oferecer transporte e almoço para as/os professoras/es que participam na formação
<p>As/Os professoras/es sofrem discriminação no processo de seleção dos que irão participar nas formações e oportunidades de desenvolvimento profissional.</p>	<p>As/Os professoras/es pensam muito sobre a razão pela qual determinado grupo é favorecido na seleção, e isto as/os desmoraliza e causa insatisfação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manter uma base de dados com informações sobre a formação a que cas/os professoras/es já assistiram. Dar prioridade àquelas/es que não receberam formação sobre aspetos específicos - Diretoras/es escolares precisam se reunir regularmente com as/os professoras/es e partilhar com elas/es os critérios de seleção usados em cada formação
<p>O desenvolvimento profissional é oferecido por três a cinco dias, o que não é suficiente para possibilitar que as/os professoras/es adquiram o conhecimento e as competências necessárias para implementar o currículo de forma eficaz.</p>	<p>As/Os professoras/es não possuem conhecimentos e competências relevantes para implementar o currículo. Isto faz com que tenham baixa autoeficácia, o que causa ansiedade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer às/aos professoras/es desenvolvimento profissional escolar e contínuo para melhorar as suas competências de ensino

Requisito 3: Instrução e processo de aprendizagem

O que são processos de instrução e aprendizagem, e como contribuem para a estabilidade física, emocional, social e mental do professor?

Espera-se que as/os professoras/es que ensinam nos campos de refugiados de Kakuma e Kalobeyi proporcionem oportunidades de aprendizagem de qualidade e inclusiva às/aos estudantes. Porém, trabalham muitas vezes em ambientes desfavoráveis que apresentam muitos desafios, incluindo recursos limitados de ensino e aprendizagem, salas de aula sobrelotadas, barreiras linguísticas entre estudantes e professoras/es refugiadas/os, falta de conhecimento e competências de gestão de grandes turmas, carga de trabalho elevada que resulta na falta de tempo para preparar as aulas, e indisciplina de estudantes. Por conseguinte, apoiar os processos pedagógicos e de instrução de professoras/es é fundamental para promover sua estabilidade física, emocional, social e mental.

Realizámos discussões em grupos focais com professoras/es para compreender, a partir de suas próprias percepções, os seguintes pontos:

- A. O que é a instrução e o processo de aprendizagem?
- B. Quais são os desafios relacionados com a instrução e o processo de aprendizagem?
- C. Como a facilitação do processo de instrução e aprendizagem contribui para promover a estabilidade física, emocional, social e mental das/os professoras/es?
- D. Que recomendações podem ser usadas para superar os desafios?

Desafios relacionados com o processo de instrução e a aprendizagem

Quais são os desafios ao processo de instrução e aprendizagem, o seu impacto e as recomendações para os esforços de estabilidade física, emocional, social e mental de professoras/es em Kakuma?

Desafios relacionados com o processo de instrução e a aprendizagem	Impacto no bem-estar de instrutoras/es	Recomendações relacionadas com a instrução e o processo de aprendizagem
A falta de recursos de ensino e aprendizagem adequados leva professoras/es a recorrer ao ensino teórico ou a esquivar-se dos temas.	As/Os professoras/es sentem-se incompetentes quando passam tanto tempo a tentar ajudar estudantes a compreender teoricamente os conceitos.	<ul style="list-style-type: none"> - As agências interessadas devem oferecer: <ul style="list-style-type: none"> a) recursos de ensino e aprendizagem adequados e materiais suplementares, tais como manuais e guias para professoras/es que as/os ajude a ensinar b) pacotes de dados ou Wi-Fi para permitir que professoras/es tenham acesso aos recursos educativos abertos - Motivar professoras/es a improvisar a partir dos recursos locais disponíveis - Através do Conselho de Administração, as escolas devem envolver os pais para que ajudem na aquisição de recursos de ensino e aprendizagem - Usar recursos de aprendizagem eletrónicos, por exemplo, upload de manuais - A instituição deve fornecer materiais de ensino, incluindo livros didáticos, guias de instrutoras/or ou estrutura curricular para o desenvolvimento curricular
As/Os professoras/es ensinam em turmas sobrelotadas, com	As/Os professoras/es não têm as competências ou apoio necessários	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar às/aos professoras/es desenvolvimento profissional contínuo para

<p>estudantes que estão em diferentes níveis e têm diferentes necessidades de aprendizagem. As salas de aula sobrelotadas não permitem o movimento das/os professoras/es na turma e torna difícil monitorizar o trabalho do grupo. Por isso, as/os estudantes fazem barulho, o que impede outras/os de se concentrarem e de estarem atentas/os.</p>	<p>para gerir as/os estudantes, o que causa estresse e burnout.</p>	<p>melhorar suas competências de ensino da integração das TICs, de gestão de grandes turmas e de uso de estratégias positivas de gestão de salas de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recorrer a turnos, assim, algumas/ns estudantes frequentam a escola durante a manhã e outras/os durante a tarde - Fornecer dispositivos de TIC, como projetores e computadores (computadores portáteis) e infraestrutura necessária, por exemplo, eletricidade para permitir que as/os professoras/es integrem as TICs no processo de aprendizagem
<p>As/Os professoras/es têm dificuldade de se comunicar com algumas/ns estudantes devido a barreiras linguísticas. Algumas/ns estudantes não compreendem as línguas de instrução (inglês e kiswahili). A única língua que falam é o árabe e a sua língua materna (línguas vernáculas), o que torna o processo de aprendizagem um desafio.</p>	<p>Professoras/es debatem-se com a forma de envolver as/os estudantes no processo de aprendizagem, as/os que o desgasta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Emparelhar as/os estudantes com barreira linguística com estudantes que dominam a língua de instrução, para que possam traduzir a instrução das/os professoras/es - Incentivar as/os professoras/es a usar várias línguas durante as aulas para que as/os estudantes possam compreender e participar de maneira eficaz - Organizar o reforço da língua de instrução fora da aprendizagem normal para as/os recém-chegadas/os
<p>Absentismo de estudantes – provocado pela falta de motivação</p>	<p>O absentismo das/os estudantes desmoraliza as/os professoras/es.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Envolver pais e responsáveis na resolução dos casos de absentismo

<p>e dedicação. Algumas/ns estudantes apresentam-se uma semana depois da abertura das escolas e geralmente começam os seus fins de semana à quinta-feira, enquanto outras/os faltam à escola durante muito tempo. Este absentismo afeta a cobertura do programa de estudos, o que leva a mau desempenho nos exames.</p>		<p>- Reforçar o aconselhamento de pares e as reuniões de turma regulares para discutir os desafios enfrentados por estudantes</p>
<p>Redução de aulas em algumas disciplinas, como Inglês e Matemática, de 8 para 7, devido à quantidade de aulas que podem ser acomodadas em um dia.</p>	<p>Professoras/es estão sob pressão para cobrir muito em pouco tempo, o que intensifica o seu burnout.</p>	<p>- Permitir que as/os professoras/es se concentrem na aprendizagem e desenvolvimento das/os estudantes, em vez de na cobertura de conteúdos</p>
<p>As/Os professoras/es carecem de competências para lidar com grandes turmas e não sabem como conceber atividades de ensino e aprendizagem que apoiem a satisfação socioemocional das/os estudantes.</p>	<p>As/Os professoras/es sentem-se incapazes de lidar com turmas grandes.</p>	<p>- Formar professoras/es sobre como lidar com turmas grandes e gestão positiva da sala de aula</p>
<p>As/Os professoras/es ensinam algumas/ns estudantes que carecem de competências fundamentais de leitura e escrita.</p>	<p>Isto dá às/aos professoras/es um trabalho suplementar que é desgastante para elas/es.</p>	<p>- Configurar um programa de correção ou um programa de educação individualizada e ensinar determinad/asos estudantes a ler e escrever</p>

<p>Professoras/es têm de ajudar algumas/ns estudantes a aprender a ler e a escrever, além de ensinar a toda a turma a lição planeada.</p>		
<p>A indisciplina das/os estudantes é um desafio durante a instrução, pois um/m estudante indisciplinado/o pode acabar por desperdiçar os 35 minutos de aula, à medida que a/o professor/a tenta corrigir o comportamento da turma.</p>	<p>Isto causa estresse e ansiedade nas/os professoras/es, visto que a administração é incapaz de lhes dar apoio nesta área.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Usar a disciplina positiva e oferecer trabalho suplementar às/aos estudantes rápidas/os para evitar que perturbem as/os mais lentas/os - Proporcionar às/aos professoras/es desenvolvimento profissional contínuo para melhorar suas competências de ensino, para que se sintam aptas/os a gerir turmas grandes e usar estratégias positivas de gestão de salas de aula
<p>A maioria das/os estudantes tem dificuldade em prestar atenção às instruções das/os professoras/es durante o processo de aprendizagem, e isto afeta os resultados.</p>	<p>As/Os professoras/es carecem de competências em como conceber atividades de ensino e aprendizagem que apoiem a satisfação socioemocional das/os estudantes. Isto causa estresse às/aos professoras/es.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formar as/os professoras/es em aprendizagem socioemocional.
<p>As/Os professoras/es têm carga de trabalho elevada de mais de 20 aulas, e são-lhes atribuídas tarefas suplementares por outras agências, que lhes exigem a elaboração de relatórios. Dessa</p>	<p>As/Os professoras/es vão para as aulas sem preparação, o que as/os afeta psicologicamente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contratar mais professoras/es para reduzir a carga de trabalho

forma, falta-lhes tempo para preparar planos de aulas.		
--	--	--

Requisito 4: Avaliação dos resultados de aprendizagem

O que é a avaliação dos resultados da aprendizagem e como contribui para promover a estabilidade física, emocional, social e mental das/os professoras/es?

A eficácia das/os professoras é, muitas vezes, considerada sob a perspetiva de melhoria da aprendizagem das/os estudantes. Portanto, precisamos de ferramentas de avaliação e abordagens para avaliar se as/os professoras/es conseguem desempenhar bem o seu trabalho. Quando as avaliações das/os estudantes não estão alinhadas com os currículos ou não consideram as diferentes necessidades das/os estudantes, pode haver resultados de avaliação fracos, o que, em última análise, dá uma perceção de que as/os professoras/es estão a ter um desempenho inferior ao esperado. Nos contextos de emergência, as/os professoras/es lidam com muitos desafios, o que aumenta a pressão sobre elas/es, a tensão e o estresse, assim como, potencialmente, a insatisfação no trabalho.

Realizámos discussões em grupos focais com professoras/es para compreender, a partir de suas próprias perceções, os seguintes pontos:

- A. *O que é a avaliação dos resultados de aprendizagem?*
- B. *Quais os desafios relacionados com a avaliação dos resultados de aprendizagem?*
- C. *Como a avaliação dos resultados de aprendizagem contribui para promover a estabilidade física, emocional, social e mental das/os professoras/es?*

D. Que recomendações podem ser usadas para superar os desafios?

Desafios relacionados com a avaliação dos resultados de aprendizagem, seu impacto e recomendações

Quais são os desafios da avaliação dos resultados de aprendizagem, o seu impacto e as recomendações para os esforços de estabilidade física, emocional, social e mental das/os professoras/es em Kakuma?

Desafios relacionados com a avaliação dos resultados de aprendizagem	Impacto no bem-estar de instrutoras/es	Recomendações relacionadas com a avaliação dos resultados de aprendizagem
<p>As turmas sobrelotadas constituem uma barreira para a avaliação eficaz. As/Os professoras/es não conseguem avaliar as atividades devido à quantidade elevada de estudantes numa turma. Recorrem ao uso de perguntas orais, como indagar se as/os estudantes compreenderam o conteúdo. Estudantes mais rápidas/os podem responder e as/os professoras/es podem assumir que todas/os compreenderam o conceito.</p>	<p>Isto faz com que as/os professoras/es se sintam culpadas/os e insatisfeitas/os.</p>	<p>- Uso de trabalho de grupo em que as/os professoras passam tarefas, e as/os estudantes trabalham em grupo, e depois reportam para todo o grupo</p>
<p>A barreira linguística sofrida por algumas/ns estudantes impede-as/os de</p>	<p>O fraco desempenho das/os estudantes desmoraliza as/os</p>	<p>- Adaptar os exames e avaliações às necessidades das/os estudantes</p>

compreender as instruções e as perguntas do exame, levando a um mau desempenho.	professoras/es e prejudica a sua autoeficácia.	
As/Os professoras/es têm uma carga de trabalho muito elevada, assim, a atribuição de tarefas, a realização de exames e a avaliação são grandes desafios para eles.	As/Os professoras/es passam por vigilância e classificação de exames muito cansativas, o que aumenta o seu nível de estresse.	<ul style="list-style-type: none"> - Dotar as/os professoras/es de bancos de questões e ferramentas de avaliação - As agências devem adotar o uso da tecnologia, em que as/os professores inserem trabalho de casa ou as atividades para as/os estudantes nas plataformas digitais que, automaticamente, avaliam e fornecem dados sobre os pontos fortes e fracos das/os estudantes, o que facilita o planejamento de como ajudá-las/os. Exemplo deste tipo de plataforma é a Prostudy
Algumas/ns professoras/es carecem de conhecimento e competências para a realização de um exame de avaliação equilibrado, que atenda a todas as habilidades das/os estudantes da turma.	Isto causa estresse às/aos professoras/es porque elas/es preocupam-se e pensam muito na equidade do exame de avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer às/aos professoras/es desenvolvimento profissional para melhorar as ferramentas de avaliação formativa e somativa (como a avaliação lúdica e a avaliação autêntica). Inclui também como adaptar as ferramentas às necessidades das/os estudantes
As/Os professoras/es não dispõem de instalações apropriadas para provas ou exames que sirvam para as/os estudantes com diferentes capacidades.	Isto causa estresse às/aos professoras/es porque não podem atender a todas/os as/os estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> - As agências devem fornecer tecnologia apropriada (como dispositivos de assistência e eReaders) e recursos humanos (como professoras/es de

		educação especial, intérpretes de língua de sinais) para adaptar a avaliação a estes grupos de estudantes
--	--	---

Outras áreas:

Outros desafios	Impacto no bem-estar de instrutoras/es	Recomendações
A redução do rácio de alimentos pelo ACNUR levou a um aumento da incidência de indisciplina e das taxas de abandono escolar.	As/Os professoras/es têm de enfrentar desafios relacionados à indisciplina de estudantes e abandono escolar, o que as/os desmoraliza.	<ul style="list-style-type: none"> - Restaurar o rácio de alimentos, para evitar esta tendência - Fornecer almoço às/aos estudantes, para que possam permanecer na escola
<p>As/Os professoras/es enfrentam estresse financeiro e mental devido aos baixos salários que recebem de seus empregadores.</p> <p>As/Os professoras/es refugiadas/os são classificadas/os sob uma categoria pelo empregador e recebem o mesmo montante, independentemente dos anos de experiência.</p>	As/Os professoras/es sentem-se desmoralizadas/os e insatisfeitas/os porque dificilmente conseguem satisfazer suas necessidades devido às dificuldades financeiras.	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar os grupos de trabalho quando se empregam professoras/es, para que sejam pagas/os de acordo com o grupo de trabalho - Ter uma política de aumento anual dos salários - Fornecer refeições (pequeno-almoço/café da manhã e almoço) às/aos professoras/es como um incentivo - Fornecer transporte (de e para a escola) como um incentivo para as/os professoras/es quando a escola fecha e

		<p>abre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar a professoras/es refugiadas/os uma cobertura de seguro médico para protegê-las/os em tempos económicos difíceis
<p>As/Os professoras/es refugiadas/os não têm direito a licenças como suas/seus colegas que são funcionárias/os nacionais.</p>	<p>Isto faz com que professoras/es refugiadas/os fiquem insatisfeitas/os.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Harmonizar as licenças para que professoras/es refugiadas/os tenham direitos como as/os professoras/es nacionais

Anexo 1: Metodologia

Introdução

A Nota de Orientação sobre o Bem-Estar de Professoras/es está escrita em termos gerais e fornece orientações genéricas sobre como apoiar o bem-estar de professoras/es nos contextos de emergência, através do quadro dos Requisitos Mínimos da INEE. Para ser aplicável e útil em qualquer contexto, a nota de orientação precisa de ser contextualizada. Este Plano de Contextualização delinea a abordagem que usámos para contextualizar o Domínio 3 da Nota de Orientação sobre o Bem-Estar de Professoras/es. Neste documento, entendemos a contextualização como: o processo de envolvimento das partes interessadas relevantes na discussão, criação de consenso e acordo sobre o valor da orientação global em situações locais, de modo a tornar o conteúdo apropriado e significativo para circunstâncias específicas.

Levámos a cabo o processo de contextualização no Domínio 3, da Nota de Orientação sobre o Bem-Estar de Professoras/es no contexto do Campo de Refugiados de Kakuma, no Quénia.

Contexto

Mais de 12 milhões de crianças são refugiadas que residem fora dos seus países de origem, a maioria nos países vizinhos, os quais têm dificuldade de satisfazer as necessidades educativas das/os próprias/os cidadãs/ãos (UNHCR, 2019a; Mendenhall, Russel e Buckner, 2017). O Campo de Refugiados de Kakuma foi fundado em 1991 e situa-se perto da fronteira entre o Quénia e Sudão do Sul, adjacente ao Lago Turkana. É administrado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e está sob jurisdição do governo queniano. O Campo de Refugiados de Kakuma é o lar de 178.204 pessoas e o assentamento de Kalobeyei tem 44.043 refugiadas/os (segundo dados de fevereiro de 2022) do Sudão do Sul, do Sudão, da Somália, da República Democrática do Congo, do Burundi, da Etiópia e de Uganda. O campo está localizado no Condado de Turkana, um dos

condados mais pobres do Quênia. A área do campo é definida por condições adversas num local remoto, associado a infraestrutura precária e acesso reduzido aos serviços essenciais, além de outras causas de pobreza subjacentes. Atualmente, o Programa de Educação do Campo de Refugiados de Kakuma tem 13 escolas de educação infantil 21 escolas primárias e 5 escolas secundárias, o que possibilita que aproximadamente 56% das crianças que reúnam os requisitos se matriculem educação infantil, 92% na educação primária e 6% na secundária. O campo de refugiadas/os é um lugar extremamente desafiante para ensinar e aprender (Mendenhall, 2017); as turmas atingem frequentemente mais de 200 estudantes e são constituídas por faixas etárias mistas, além de reunirem estudantes de contextos educacionais e linguísticos diversos, com necessidades psicossociais diferentes. Os materiais de ensino e aprendizagem são escassos no campo, e as/os professoras/es recebem poucas oportunidades de desenvolvimento profissional ou de apoio ao próprio bem-estar (Mendenhall et al., 2015; Mendenhall, 2017).

Trabalhámos com professoras/es e administradoras/es escolares para contextualizar a Nota de Orientação sobre o Bem-Estar de Professoras/es. No campo de Kakuma, as/os professoras/es são classificadas/os em três categorias: nacionais, de apoio e estagiárias/os. As/Os professoras/es nacionais e as/os estagiárias/os são cidadãs/ãos quenianas/os, enquanto as/os professoras/es de apoio são das comunidades de refugiadas/os.

A nossa equipa

Para contextualizar a Nota de Orientação sobre o Bem-Estar de Professoras/es, reunimos uma equipa de três consultoras/es. Dois membros da nossa equipa são professoras/es que ensinam no campo de Kakuma, enquanto outro membro é formador/a de professoras/es que trabalha no Centro de Matemática, Ciência e Educação Tecnológica em África (CEMASTE, na sigla em inglês). Este membro liderou a investigação do processo de contextualização.

Metodologia

A nossa equipa contextualizou o Domínio 3 da Nota de Orientação sobre o Bem-Estar de Professoras/es no Campo de Refugiados de Kakuma em quatro fases:

- Compreensão da finalidade e do objetivo do processo de contextualização
- Planeamento
- Recolha de informação
- Discussão e elaboração de resultados

Fase 1: Compreensão da finalidade e do objetivo do propósito da contextualização

Na fase de preparação, realizámos duas reuniões virtuais com a duração de 2 horas cada. Na primeira reunião, discutimos o conceito de contextualização. Em seguida, concordámos que cada consultor/a lesse o Domínio 3; Ensino e aprendizagem do projeto de Nota de Orientação sobre o Bem-Estar de Professoras/es que tinha sido partilhado connosco. Na segunda reunião, discutimos como abordar o processo de contextualização do Domínio 3, da Nota de Orientação sobre o Bem-Estar de Professoras/es. Concordámos com os seguintes passos:

- Usar uma pesquisa para nos ajudar a compreender a informação demográfica, os desafios e as necessidades relacionadas com o trabalho, assim como as estratégias que professoras/es e administradoras/es escolares utilizam para cuidar do seu bem-estar no Campo de Refugiados de Kakuma.
- As discussões do grupo focal com professoras/es possibilitaram-nos um entendimento profundo de como essas/es profissionais concetualizam o seu bem-estar e os vários métodos que são usados para apoiá-las/os
- Entrevistar administradores escolares acerca das estratégias e das recomendações que podem ser consideradas para conceber os programas e as políticas de apoio ao bem-estar de professoras/es nestes contextos.

Fase 2: Planeamento

Realizámos uma série de reuniões virtuais para planear o seguinte:

- amostragem das/os professoras/es que participariam na pesquisa e das/os professoras/es titulares a entrevistar
- preparação do questionário para as/os professoras/es
- logística para a aplicação das perguntas

- preparação de horários de entrevistas para as/os professoras/es titulares,
- preparação das discussões de grupo focal com professoras/es

Fase 3: Recolha de informação

Através de uma pesquisa, o/a investigador/a principal desenvolveu um questionário que foi dividido em três secções:

1. Informação demográfica (Parte A)
2. Desafios (Parte B)
3. Ferramentas e estratégias para apoiar o bem-estar (Parte C)

O questionário foi discutido e validado em uma reunião virtual, da qual participaram as/os três membros da equipa. O questionário foi, então, partilhado com as/os membros da INEE, que deram contributos valiosos, que foram acrescentados. O questionário concentrou-se nos três princípios da Nota de Orientação sobre o Bem-Estar de Professoras/es: promover o acesso das/os professoras/es ao bem estar mental, criar ambientes de trabalho favoráveis para as/os professoras/es, e reforçar a opinião, a agência e a liderança das/os professoras/es. Aplicámos o questionário a 127 professoras/es, o que nos deu uma visão sobre os desafios que afetam o bem-estar de professoras/es que vivem nos contextos de emergência, bem como as estratégias que usam para cuidar delas/es mesmas/os e do seu bem-estar.

Discussão no grupo focal

Realizámos quatro discussões de grupo focal com professoras/es, e cada uma incidiu sobre um requisito diferente do Domínio 3 da Nota de Orientação sobre o Bem-Estar de Professoras/es. As discussões permitiram-nos obter uma compreensão mais profunda dos desafios que as/os professoras/es experimentam na implementação de cada norma, de que forma estes desafios contribuem para promover o seu bem-estar, e das possíveis recomendações que podem ser utilizadas para superar os desafios.

As/Os duas/dois consultoras/es que residem no Campo de Refugiados de Kakuma realizaram quatro discussões com grupos focais com 12 professoras/es da educação

secundária e 12 da educação primária. Cada discussão do grupo focal foi realizada por um/a consultor/a, que assumiu o papel de facilitador/a da discussão e, ao mesmo tempo, registou a discussão. As discussões do grupo focal duraram 60 minutos e foram realizadas em inglês e kiswahili e, sempre que possível, em árabe e francês. As/Os consultoras/es transcreveram as discussões e traduziram-nas para inglês.

Entrevistas

Realizámos entrevistas com seis professoras/es titulares da educação secundária e 6 da educação primária. As entrevistas foram realizadas virtualmente e concentraram-se em obter as opiniões sobre os desafios observados pelas/os professoras/es e as possíveis estratégias e recomendações que poderiam ser usadas para mitigar os desafios e apoiar seu bem-estar. As entrevistas foram conduzidas pelo/a pesquisador/a principal, que assumiu o papel de facilitador/a da discussão, bem como a responsabilidade de gravar a discussão, que durou 30 minutos com cada professor/a titular.

Fase 4: Discussão e elaboração de resultados

Na quarta fase do nosso processo de contextualização, a equipa analisou os resultados dos questionários, das discussões de grupo focal e das entrevistas, que constituíram a base da contextualização do Domínio 3 da Nota de Orientação sobre o Bem-Estar de Professoras/es.

Cronologia

Data	Etapa de ação	Tempo	Responsável
2 de maio de 2022	Reunião de equipa: Compreensão da contextualização	2 horas	Toda a equipa
4 a 6 de maio de 2022	Preparação dos questionários	8 horas	Pesquisador/a principal
6 de maio de 2022	Revisão e correção das perguntas do questionário	6 horas	Toda a equipa

	Amostra da população		
23 a 25 de maio de 2022	- Reunião da equipa para discutir a aplicação das perguntas - Aplicação dos questionários	2 horas	Toda a equipa
26 a 31 de maio de 2022	Análise das respostas e elaboração de um relatório	10 horas	Pesquisador/a principal
2 a 3 de junho de 2022	Usar as discussões do grupo focal com professoras/es para examinar o D3R1: Currículos	1 hora	Duas/Dois consultoras/es
6 a 7 de junho de 2022	Usar discussões de grupo focal com professoras/es para examinar o D3R2: Formação, DP e apoio	1 hora	Duas/Dois pesquisadoras/es
8 a 9 de junho de 2022	Usar discussões do grupo focal com professoras/es para examinar o D3R3: Instrução e processo de aprendizagem	1 hora	Duas/Dois pesquisadoras/es
10 a 13 de junho de 2022	Usar discussões do grupo focal com professoras/es para examinar o D3R4: Avaliação e resultados da aprendizagem	1 hora	Duas/Dois pesquisadoras/es
14 a 17 de junho de 2022	Transcrição das discussões e tradução para o inglês	8 horas	Duas/Dois pesquisadoras/es
21 a 26 de junho	Realização das entrevistas com professoras/es titulares	6 horas	Pesquisador/a principal
27 de junho de 2022	Reunião de equipa: Discussão do processo de análise	2 horas	Toda a equipa
28 a 29 de junho de 2022	Reunião de equipa: Partilha de análises e discussão	2 horas	Toda a equipa
30 de junho de 2022	Reunião de equipa: Discussão dos relatórios	2 horas	Toda a equipa

