



HOLOFOTE SOBRE A CONCLUSÃO DO ENSINO BÁSICO
E APRENDIZAGEM BÁSICA NA AFRICA

2024

Aprender importa



2024

HOLOFOTE SOBRE A CONCLUSÃO DO ENSINO BÁSICO
E APRENDIZAGEM BÁSICA NA AFRICA

Aprender importa

Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (<https://www.unesco.org/pt/open-access/cc-sa>).

Publicado em 2024 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Associação para o Desenvolvimento da Educação em África (ADEA) e União Africana (AU).

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

A equipe do Relatório de Monitoramento Global da Educação é responsável pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos neste livro e pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. A responsabilidade geral pelas posições e opiniões expressas no Relatório é de seu director.

Referência a esta publicação pode ser feita no seguinte formato: UNESCO. 2024. *Holofote sobre a Conclusão do Ensino Básico e a Aprendizagem Básica na África*, Paris, UNESCO.

Título original em inglês: *Spotlight Report on Basic Education Completion and Foundational Learning in Africa*.



Publicado em 2024 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, e a Associação para o Desenvolvimento da Educação em África (ADEA), Immeuble CCIA Plateau, Avenue Jean-Paul II, 01 BP 1387, Abidjan 01, Côte d'Ivoire e União Africana, African Union Headquarters, P.O. Box 3243, Roosevelt Street W21K19, Adis Abeba, Etiópia.

© UNESCO, ADEA e União Africana, 2024

Primeira edição

ISBN: 978-92-3-700029-8

<https://doi.org/10.54676/ZUTG9261>

Para maiores informações, favor entrar em contato com:

Equipe do *Relatório GEM (Monitoramento Global da Educação)*

Email: gemreport@unesco.org

Tradução pelo The Translation People

Composto pela UNESCO

Design gráfico e leiaute por FHI 360 e consultores da Optima Graphic Design

Este relatório e todos os materiais relacionados estão disponíveis para baixar aqui: [Bit.ly/2024-spotlight](https://bit.ly/2024-spotlight)

Imagem da capa: © UNICEF/UNI458344/Ramasomanana

Legenda: Uma menina aprende a contar nos dedos na escola primária. Madagascar.

Quaisquer erros ou omissões encontrados depois de este volume ser impresso serão corrigidas na versão on-line, disponível em www.unesco.org/gem-report

A Declaração de Incheon e o Marco de Ação de 2030 especificam que o Relatório Global de Monitoramento da Educação deve ser o “mecanismo para o monitoramento e a produção de relatórios sobre o ODS 4 e sobre a educação nos outros ODS” com a responsabilidade de “apresentar relatórios sobre a implementação de estratégias nacionais e internacionais para ajudar a responsabilizar todos os parceiros relevantes quanto a seus compromissos, como parte do acompanhamento e da revisão geral dos ODS”. Ele é preparado por uma equipe independente supervisionada pela UNESCO.

A equipe do *Relatório de Monitoramento Global* é responsável pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste volume e pelas opiniões aqui expressas, que não necessariamente correspondem às da UNESCO e que, portanto, não comprometem a Organização. A responsabilidade geral pelos posicionamentos e opiniões expressos no relatório é assumida pelo Diretor do relatório.

A equipe do Relatório de Monitoramento Global da Educação

Diretor: Manos Antoninis

Samaher Al Hadheri, Daniel April, Yekaterina Baskakova, Marcela Barrios, Rivera, Madeleine Barry, Yekaterina Baskakova, Yasmine Bekkouche, Anna Cristina D’Addio, Dmitri Davydov, Francesca Endrizzi, Veronika Fedorchenko, Pablo Fraser, Lara Gil, Pierre Gouédard, Chandni Jain, Priyadarshani, Joshi, Maria-Rafaela Kaldi, Josephine Kiyenje, Camila Lima De Moraes, Kate Linkins, Alice Lucatello, Kassiani Lythrangomitis, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Divya Sharma, Laura Stipanovic, Dorothy Wang e Elsa Weill.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação é uma publicação anual independente. Ele é financiado por um grupo de governos, agências multilaterais e fundações privadas, e facilitado e apoiado pela UNESCO.



Sobre a União Africana

A União Africana é uma entidade continental de 55 Estados-membros que perfazem os países do continente africano. Foi inaugurada oficialmente em 2002 como sucessora da Organização da Unidade Africana (1963-1999). A Agenda 2063 é a visão da UA de uma África “integrada, próspera e pacífica, conduzida por seus próprios cidadãos e representando uma força dinâmica na arena global” até 2063. Ela consiste em sete aspirações que abrangem vários aspectos do desenvolvimento africano, como crescimento, unidade, segurança, educação e cultura, pessoas e parcerias globais.

Sobre a Associação para o Desenvolvimento da Educação na África

A Associação para o Desenvolvimento da Educação na África (ADEA) é, antes de tudo, um fórum para o diálogo sobre políticas. Criada em 1988, por iniciativa do Banco Mundial, como estrutura para uma melhor coordenação entre agências de desenvolvimento, evoluiu para uma instituição pan-africana, baseada no Banco Africano de Desenvolvimento e construída sobre uma verdadeira parceria entre os ministérios africanos de educação e formação e os seus parceiros técnicos e externos.

É uma rede de decisores políticos, educadores e investigadores e, com a sua capacidade de fomentar o diálogo quanto a políticas e de reunir ideias, experiências, lições aprendidas e conhecimentos, serve de catalisador para a reforma da educação e para políticas e práticas promissoras. Um de seus maiores objetivos é encorajar intercâmbios entre ministérios da educação, assim como entre estes e agências de desenvolvimento. É reconhecida como um ator importante nos processos de diálogo, compartilhamento e aprendizagem para uma mudança qualitativa na educação em prol da promoção do desenvolvimento da África.

Equipe da Associação para o Desenvolvimento da Educação na África

Secretário executivo: Albert Nsengiyumva

Shem Bodo, Chinedu Anarado, Hunlede Ayitevi, Aloise Prosper Faye, Jacqueline Jere Folotiya, Mamy Rijason Razafimahatratra, Oswald Rutayisire, e Amina Yekhlef.

Aprender importa

SUMÁRIO

A designação de 2024 pela União Africana como o Ano da Educação destaca a importância fundamental da educação como ferramenta para equipar os jovens africanos com as habilidades essenciais para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento do continente. É também um reconhecimento dos vários desafios que temos pela frente antes que todas as crianças possam concluir o ensino fundamental tendo adquirido as habilidades básicas que abrem as portas para a aprendizagem ao longo da vida. Atualmente, a população fora da escola está aumentando, uma em cada cinco crianças não chega a concluir o ensino fundamental e, entre as que concluem, apenas cerca de uma em cada cinco atinge a proficiência mínima em leitura e matemática.

Os países africanos estabeleceram metas para a conclusão do ensino fundamental e para a aprendizagem básica, mas para traduzir efetivamente suas ambições em resultados, o relatório continental Holofote de 2024 enfatiza a importância da coerência entre seus currículos, livros didáticos, guias do professor e avaliações. Ele avalia o alinhamento desses documentos entre si, mas também com um padrão global do que se espera que os alunos saibam e até quando. Além disso, avalia como esses documentos-chave são usados nas salas de aula e quais são as implicações para as oportunidades de aprendizagem das crianças.

Este relatório é o segundo de uma série de três previstos entre 2022 e 2025, cada um abrangendo cerca de 12 países; destes, uma seleção é examinada em profundidade, em diálogo com os ministérios da educação e as partes interessadas nacionais. Os países em foco desse segundo ciclo do relatório Holofote foram Mauritânia, Níger, África do Sul, Uganda e Zâmbia.

As estatísticas e análises apresentadas nesta publicação têm como objetivo alimentar o mecanismo de diálogo sobre políticas sob os auspícios da União Africana e sua Estratégia Continental de Educação para a África. Em particular, a série Holofote tem como objetivo estimular o debate sobre a aprendizagem básica entre os países africanos e incentivá-los a identificar áreas de ação conjunta, uma vez que compartilham muitos desafios em matéria de políticas.

Em 2023,
uma em cada cinco
crianças africanas não
concluiu o ensino
fundamental



“Uma vez que as guerras começam na mente dos homens e das mulheres, é na mente dos homens e das mulheres que as defesas da paz devem ser construídas”.

Prefácio

Por conta do foco da União Africana na educação, 2024 é um ano crucial; a UNESCO se dedica a apoiar a União Africana ao promover o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 na África. O sucesso de nossos esforços será testado por nossa determinação em melhorar a aprendizagem básica, que é a pedra angular de um desenvolvimento educacional mais amplo.

A série Holofote, um esforço colaborativo do Relatório de Monitoramento Global da Educação, da União Africana e da Associação para o Desenvolvimento da Educação na África, documenta o progresso e apresenta boas práticas em relação à conclusão da educação básica e à aprendizagem básica na África. É uma contribuição significativa para os esforços da Global Coalition for Foundational Learning (Coalizão Global para o Aprendizado de Base), que foi lançada na Cúpula de Educação Transformadora da ONU, tendo a UNESCO como membro fundador.

Aprender Importa, o segundo relatório continental Holofote, oferece uma orientação inestimável para os formuladores de políticas e profissionais da educação sobre os caminhos para melhorar os resultados de aprendizagem no ensino fundamental. Ele examina a aquisição de habilidades básicas de numeracia, um alicerce para o domínio da matemática, e ressalta a necessidade de alinhar os recursos educacionais – currículo, livros didáticos, guias do professor e avaliações – para maximizar as experiências de aprendizagem das crianças e aprimorar as práticas de ensino. É importante ressaltar que o relatório defende a disponibilidade de livros didáticos nos idiomas de instrução, especialmente nas línguas maternas, para melhorar os resultados de aprendizagem.

O relatório também reconhece o papel indispensável dos dados na tomada de decisões sobre educação. Ele aproveita o trabalho do Instituto de Estatística da UNESCO, incluindo a Avaliação do Nível Mínimo de Proficiência, uma ferramenta que ajuda os países a produzir relatórios sobre o indicador global do ODS 4 e fortalece seus sistemas de avaliação nacional. O relatório também demonstra o compromisso dos países em estabelecer benchmarks nacionais para a conclusão do ensino fundamental e a proficiência mínima em leitura e matemática; essas metas precisam de dados regulares de boa qualidade para que possam ser mecanismos de planejamento robustos.

No entanto, traduzir esses compromissos em progresso tangível exige uma forte vontade política. A análise de financiamento do relatório continental Holofote 2024 nos lembra do persistente déficit quanto aos fundos que os países precisam para atingir suas metas educacionais. O relatório pede que os doadores sejam eficientes em seus gastos e garantam que seus fundos ajudem a construir instituições sólidas a um custo sustentável. Diante de desafios complexos, temos o compromisso de apoiar os países para que equipem todas as crianças com as habilidades básicas essenciais para que realizem todo o seu potencial.

Stefania Giannini
Diretora-Geral Adjunta para Educação, UNESCO

Prefácio

De acordo com estimativas das Nações Unidas, 25% da população mundial será africana até 2050. Esse grupo de jovens fará da África a maior fonte potencial de crescimento global. Esse potencial só será alcançado se for apoiado por uma educação de boa qualidade. A educação é o instrumento mais vital para promover o desenvolvimento humano e sustentável. De fato, na frente social, ela é a ferramenta fundamental para, *entre outras coisas*, reduzir a pobreza, alcançar a igualdade de gênero e melhorar os resultados de saúde. Na frente econômica, a educação é o principal motor do crescimento econômico e da inovação a longo prazo.

A designação de 2024 como o Ano da Educação da UA visa marcar o compromisso dos estados membros de fazer da educação o centro de seus investimentos. Com base no impulso da Cúpula de Transformação da Educação convocada pelo Secretário-Geral da ONU, ela conclama os países africanos a fortalecer ainda mais o compartilhamento de experiências sobre como atingir suas metas nacionais relativas ao quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4) e a dar um impulso final em direção à Estratégia Continental de Educação para a África (CESA), à medida que entramos em discussões sobre a nova estratégia após 2025.

A União Africana tem o compromisso de usar dados e evidências para aprender e apoiar melhor os estados membros, à medida em que avançam na implementação da CESA e do ODS 4. A série Holofote, uma parceria entre a União Africana, a Associação para o Desenvolvimento da Educação na África e o Relatório Global de Monitoramento da Educação, fortalece a base de evidências para o diálogo sobre políticas. O relatório apoia nossa missão de “contribuir para sistemas educacionais revitalizados, de qualidade, relevantes e harmonizados que atendam às necessidades da África” e nossa missão de apoiar o Comitê Técnico Especializado e outros órgãos políticos e profissionais na articulação coletiva de prioridades.

Ele oferece uma perspectiva temática e aprofundada que complementa o Relatório de Monitoramento Continental da UA/UNESCO sobre a CESA e o ODS 4. Com foco na matemática, o relatório Holofote 2024 mostra como os países alinham suas visões nacionais com seus currículos, livros didáticos, guias do professor e avaliações de aprendizagem. As evidências desse relatório orientam os estados membros quanto a estratégias eficazes para melhorar a aprendizagem. Com base em relatórios detalhados sobre a Mauritânia, Níger, África do Sul, Uganda e Zâmbia, o relatório também demonstra práticas positivas na implementação de políticas.

Assim como em sua primeira edição, esta segunda edição do relatório Holofote apoia a ambição da União Africana de encontrar novas soluções para nossos desafios coletivos quanto ao ensino fundamental. A análise nas páginas seguintes ressalta o sentimento de urgência. A conclusão universal do ensino primário continua sendo uma tarefa difícil no continente. No máximo, uma em cada cinco crianças que chegam ao final do ensino fundamental atinge níveis mínimos de proficiência em leitura e matemática. Enfrentar esses dois desafios é fundamental para a transformação da educação na África e é um pilar crucial para o Ano da Educação da UA.

A cada ano, cerca de 38 milhões de crianças iniciam o ensino fundamental na África, e todas elas nasceram para aprender. A realização de seu potencial pode transformar o futuro de nosso continente. Estamos muito satisfeitos por sermos parceiros da iniciativa Holofote, que é uma das atividades programadas para apoiar o Ano da Educação da UA, e por trabalharmos com os estados membros para criar, com base nas evidências do relatório, estratégias de educação transformadora em todo o sistema.

S. Ex.^a Prof. Mohamed Belhocine
Comissário para Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação
União Africana

Agradecimentos

Este relatório não teria sido possível sem as inestimáveis contribuições de várias pessoas e instituições. O Relatório de Monitoramento Global da Educação, a Associação para o Desenvolvimento da Educação na África (ADEA) e a União Africana expressam sua gratidão e apreço por seu apoio e dedicação. Somos gratos pelo generoso apoio de nossos financiadores, que possibilitou a preparação do relatório.

O documento fornece uma ênfase temática na Estratégia Continental de Educação para a África 2016-25 e em indicadores de benchmark selecionados do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Seu objetivo é apoiar um mecanismo de diálogo sobre políticas de aprendizagem básica, o Leveraging Education Analysis for Results Network (LEARN – “Alavancando a Rede de Análise Educacional para Resultados”), organizado pela União Africana. A equipe agradece a orientação estratégica recebida de S. Ex.^a Mohamed Belhocine, Comissário para Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação, e de Sophia Ndemutila Ashipala, Nicholas Omondi Ouma e Merouane Arim, também da Comissão da União Africana, bem como de Adoumtar Noubatour, do Instituto Pan-Africano de Educação para o Desenvolvimento.

O primeiro ciclo do relatório Holofote foi baseado em um quadro analítico de sete fatores e em uma estratégia de envolvimento do país desenvolvida com contribuições de Daniel Waistell e Barbara Payne (Cambridge Education). O segundo ciclo do relatório Holofote examina três dos sete fatores do quadro analítico. Agradecemos a Norma Evans por suas contribuições para o guia metodológico do relatório Holofote e para o processo de garantia de qualidade, incluindo o treinamento de equipes nacionais para mapear, codificar e analisar currículos, livros didáticos e documentos relativos ao apoio ao professor e às avaliações, com ênfase especial na matemática.

Somos gratos ao Instituto de Estatística da UNESCO e à sua diretora, Silvia Montoya, pelo apoio prestado a esta edição. Também gostaríamos de agradecer a consultoria e o feedback generosamente fornecidos por Benjamin Piper e Clio Dintilhac, da Fundação Bill e Melinda Gates.

Uma menção especial é devida ao falecido Girin Beeharry, cuja paixão e compromisso genuínos com a melhoria da aprendizagem das crianças foi uma inspiração fundamental para esta série.

Este relatório continental foi elaborado com base em documentos de referência, estudos de caso de países e, principalmente, pesquisas em cinco países em foco. Os membros da equipe de pesquisa e os pontos de contato do governo são mencionados abaixo. Além disso, a equipe agradece às partes interessadas, incluindo formuladores de políticas, representantes da sociedade civil, parceiros de desenvolvimento, autoridades distritais, líderes escolares, professores e membros da comunidade, que contribuíram com suas perspectivas em workshops nos cinco países.

O relatório foi editado por Andy Quan, a quem agradecemos por seus esforços incansáveis. Também queremos reconhecer o trabalho diligente daqueles que apoiaram o design, a produção, a impressão e a tradução do relatório, tanto dentro quanto fora da UNESCO, incluindo Jennifer Allain, Optima Graphic Design e Strategic Agenda. Além disso, expressamos nossos agradecimentos a Godfrey 'Gado' Mwampembwa por suas ilustrações. Agradecemos o uso de fotos fornecidas pela UNICEF, Save the Children e Kate Holt, da Arete Stories.

Finalmente, gostaríamos de agradecer aos consultores Mary Breeding e Craig Laird, que deram grande apoio a este trabalho, e ao colega do Relatório GEM anterior Patrick Montjourides, por seu trabalho na série Holofote. Agradecemos também a Yekaterina Baskakova, Veronika Fedorchenko e Elsa Weill por sua assistência na comunicação e produção do relatório.

Relatórios de países em foco

Colaboradores, consultores e pontos de contato

Mauritânia

Patrick Nkenge (IIEP)
 Ghassim Bellamech, Sidi Mohamed Khattry Beneijara, Sidi Mohamed Abdelkader Jiddou, Mohamed Lemine Saidy, Mohamedou Sidi Sallaye
 Ministério da Educação: Nagi Abd el Aziz

Níger

Moussa Mohamed Sagayar e Amadou Saibou
 Adamou (Universidade de Niamey)
 Abdeljalil Akkari (Universidade de Genebra)
 Sidi Mohamed Khattry Beneijara
 Cyril O. Brandt (Universidade de Sussex)
 Ministério da Educação: Assane Hamza

África do Sul

Ingrid Sapire (Funda Wande,
 Universidade de Witwatersrand)
 Lindiwe Tshuma (Universidade de Witwatersrand)
 Roelien Herholdt (JET Education Services)
 Nazreen Kola (PDG)
 Departamento de Educação Básica: Elspeth Khembo,
 Asiya Hendricks, Kholosa Nonkenge, Stephen Taylor

Uganda

Mary Goretti Nakabugo, Amos Kaburu, James Urwick
 Joseph Kateregga, Joseph Kasasa e Judith Nyakaisiki
 (Uwezo Uganda)
 Sarah Kisa e Joyce Ayikoru (Universidade de Kyambogo)
 Child Concern Initiatives Organization, Kiyita Family Alliance
 for Development, Citizens Initiative for Democracy and
 Development Uganda, Partners in Development e Center
 for Holistic Transformation
 Ministério da Educação e dos Esportes: Cleophus Mugenyi
 e Jane Egau

Zâmbia

Jacqueline Jere Folotiya, Charity Meki-Kombe, Bibian
 Kalinde, Melyssa Sibal (School-to-School International)
 Ministério da Educação: William Nyundu, Besnart
 Simuchembu and Kunda Mando Conselho de Exames
 da Zâmbia: Michael Chilala e Shadreck Nkoya

Estudos de casos de países

- Burkina Faso (comunidades de aprendizagem profissional de professores): René Bélibi Tienin
- Chade (educação corretiva): Jean Louis Ripoché
- Etiópia (alimentação escolar): Solomon Tessema Memirie/Consórcio de Pesquisa para Saúde e Nutrição Escolar
- Gâmbia (idioma de instrução): Barbara Trudell
- Maurício (diagnósticos de aprendizagem): Maya Soonarane
- República Unida da Tanzânia (suporte ao professor): RTI

Documentos de referência

- Takuya Baba e Atsushi Matachi: Programas de matemática primária da Agência de Cooperação Internacional do Japão na África
- Matthew Jukes e Julianne Norman: Aprendizagem social e emocional
- Shadreck Nkoya com Andrew Gomez, Epha Ngota, David Njengere, Maneo Mohale e Michael Chilala: Avaliação do nível mínimo de proficiência em Gâmbia, Quênia, Lesoto e Zâmbia
- PAL Network: Avaliação para defesa de direitos

Conteúdo

Sumário	VII
Prefácio.....	.IX
Agradecimentos.....	XII
Conteúdo	XIV

Resumo executivo	1
CAPÍTULO 1. Introdução	7
Revisitando o conceito de "crise" de aprendizagem.....	10
Quais fatores educacionais afetam o desenvolvimento das habilidades básicas de numeracia?	13
A promoção do diálogo nacional e continental está no centro da série Holofote	16
CAPÍTULO 2. Frequência e conclusão escolar	21
As taxas de alunos fora da escola praticamente estagnaram nos últimos anos	23
As taxas de conclusão melhoraram mais rapidamente do que as taxas de alunos fora da escola.....	29
Conclusão.....	35
CAPÍTULO 3. Resultados da aprendizagem básica	37
Novas evidências confirmam as estimativas anteriores dos níveis de aprendizagem	41
As pesquisas domiciliares mostram que as crianças adquirem habilidades básicas muito lentamente	49
Conclusão.....	51
CAPÍTULO 4. Ensino e aprendizagem	53
A cobertura dos domínios nos currículos de matemática difere entre os países.....	56
O mapeamento de livros didáticos e guias do professor oferece insights sobre a implementação do currículo	61
Conclusão.....	69
CAPÍTULO 5. Treinamento e suporte do professor	83
A falta de professores qualificados prejudica a implementação do currículo	85
Os guias do professor têm o objetivo de apoiar o trabalho dos professores, mas não são usados de forma consistente	96
As habilidades sociais e emocionais são importantes para a aprendizagem	98
Conclusão.....	100

CAPÍTULO 6. Avaliações de aprendizagem	101
A alfabetização e a numeracia fundamentais fazem parte da visão de educação nacional?	103
A baixa capacidade impede que as avaliações de aprendizagem sejam usadas para informar as políticas.....	106
Medir o indicador 4.1.1a na África é desafiador	112
Conclusão.....	116
CAPÍTULO 7. Finanças	117
O gasto público com ensino fundamental é muito baixo em alguns países.....	119
A assistência tem crescido em termos absolutos, mas está caindo em termos relativos.....	123
As famílias contribuem com 27% dos custos totais da educação	129
Conclusão.....	132
CAPÍTULO 8. Conclusão e recomendações	139
Em nível individual.....	141
Em nível de sistema.....	142
Em nível continental	144
Em nível internacional.....	144

As referências podem ser baixadas no link a seguir: <https://bit.ly/2024spotlight-references>

Resumo executivo

Mais de uma década se passou desde que se tornou evidente que o rápido aumento do acesso à educação em toda a África nos anos 2000 não estava fazendo com que as crianças aprendessem como esperado. Embora as evidências permaneçam incertas, uma em cada cinco crianças, no máximo, atinge um nível mínimo de proficiência em leitura e matemática ao final do ensino fundamental. Estudos sobre habilidades preliminares sugerem que, em muitos países, a maioria das crianças parece não estar aprendendo quase nada nas três primeiras séries, minando seu próprio potencial e o do continente.

Esse fenômeno foi rotulado de “crise de aprendizagem”, embora os dados históricos sugiram que o problema dos baixos níveis de aprendizagem está longe de ser novo. Além disso, evidências recentes documentadas neste relatório sugerem que os níveis de aprendizagem nos países africanos podem até estar melhorando mais rapidamente do que no resto do mundo. Ainda assim, o fato é que as crianças não se beneficiam do tempo que passam na escola tanto quanto deveriam. Como 2024 foi declarado o Ano da Educação da União Africana, é o momento certo para refletir sobre como a questão dos baixos níveis de aprendizagem no ensino fundamental pode ser priorizada na agenda política.

O objetivo da série Holofote é inspirar o diálogo nacional e continental sobre a aprendizagem básica e promover um mecanismo de aprendizagem entre pares no nível da União Africana. Ela é baseada em um quadro analítico que, embora reconheça contextos sociais, econômicos, políticos e culturais mais amplos, identifica sete fatores específicos da educação que afetam os resultados da aprendizagem básica: visão do governo; ensino e aprendizagem; professores; gestão escolar; apoio e monitoramento escolar; envolvimento da comunidade e dos pais; e avaliação da aprendizagem. Estão previstos três ciclos da série, cada ciclo abrangendo cerca de 12 países; destes, 5 recebem estudos aprofundados.

O primeiro ciclo, que foi concluído em outubro de 2022, analisou todos os sete fatores. Este segundo ciclo examina com mais profundidade quatro desses fatores – visão, ensino e aprendizagem, professores e avaliação – e fornece uma atualização sobre o progresso na frequência escolar, conclusão e aprendizagem. Em particular, a análise central examina até que ponto os países alinham currículos de matemática, livros didáticos, guias do professor e avaliações para promover a numeracia fundamental. Enfatizando a necessidade de coerência, avalia-se o alinhamento desses documentos entre si, bem como com um padrão global do que se espera que os alunos saibam e até quando. Também se avalia como esses recursos-chave do sistema educacional são usados nas salas de aula e quais são as implicações para as oportunidades de aprendizagem das crianças.

O segundo ciclo baseia-se em pesquisas realizadas em cinco países em foco: Mauritânia, Níger, África do Sul, Uganda e Zâmbia. Também foram preparados estudos de caso sobre Burkina Faso (comunidades de aprendizagem profissional), Chade (educação corretiva), Etiópia (alimentação escolar), Gâmbia (idioma de instrução), Maurício (avaliações diagnósticas) e República Unida da Tanzânia (apoio ao professor).

Frequência e conclusão escolar

A taxa de crianças em idade de frequentar o ensino fundamental e que estão fora da escola na África caiu de 35% em 2000 para 23% em 2010 e 19% em 2020. Estima-se que 18,5% das crianças em idade de frequentar o ensino fundamental não estavam na escola em 2023, o que é o dobro da média global. O esforço para a universalização das matrículas nos anos 2000 foi bem-sucedido, mas também causou gargalos que se manifestaram em altas taxas de repetência; no entanto, elas diminuíram desde então. Parte da aparente desaceleração nas matrículas deve-se, portanto, ao fato de que, desde então, menos alunos estão repetindo as séries.

A combinação disso com o rápido crescimento demográfico é que o número de crianças fora da escola aumentou de 37 milhões em 2012 para 41 milhões em 2023. Além disso, essa população que não frequenta a escola pode estar subestimada, já que a coleta de dados em áreas afetadas por conflitos é severamente prejudicada. Dados de 2023 do Sudão e do Sudão do Sul, as duas maiores situações de emergência do continente, sugerem que a população fora da escola pode estar subestimada em 2,7 milhões. A coleta de dados também foi interrompida em países como a República Democrática do Congo e a Etiópia.

As taxas de conclusão parecem ter continuado a crescer nos últimos 20 anos, em um ritmo constante de quase um ponto percentual por ano. Todas as regiões progrediram, exceto a África Austral. Estima-se que, em 2023, 71% das crianças concluíram o ensino fundamental no prazo e 80% concluíram com vários anos de atraso. Para contextualizar, a meta de conclusão universal do ensino primário foi estabelecida pela primeira vez com o alvo de ser alcançada até 1980. Enquanto as meninas têm uma vantagem de cinco pontos percentuais na conclusão no prazo, os meninos mantêm uma vantagem de dois pontos percentuais na conclusão final. Alguns países populosos têm se esforçado para melhorar as taxas de conclusão nos últimos anos. A Nigéria e a República Unida da Tanzânia viram sua taxa de conclusão do ensino fundamental melhorar em apenas sete pontos percentuais em 20 anos. Na República Centro-Africana e no Chade, menos da metade das crianças concluem o ensino fundamental; na Somália, estima-se que apenas uma em cada cinco o faça.

Resultados da aprendizagem básica

Na África, há uma escassez de dados comparáveis sobre os resultados da aprendizagem para monitorar o progresso relativo ao indicador global 4.1.1 dos ODS. A maior parte do conhecimento sobre aprendizagem no continente vem do estudo PASEC em países francófonos, cuja última rodada foi realizada em 2019. Não se espera que os resultados da próxima rodada do PASEC em 2024/25 sejam divulgados antes de 2026. A mudança média anual nos resultados de aprendizagem em leitura no país africano mediano foi fortemente positiva, com 1,26 ponto percentual por ano, muito mais rápida do que no resto do mundo. No entanto, em todos os países africanos da amostra, com exceção de um, menos de 25% dos alunos alcançaram a proficiência mínima ao final do ensino fundamental. As evidências reunidas para o primeiro relatório continental Holofote sugeriram que, no máximo, uma em cada cinco crianças consegue ler com compreensão e adquiriu alfabetização matemática.

Considerando dados dos países africanos que participaram da última rodada do Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS), no período entre 2016 e 2021 a proporção de alunos que atingiram o nível mínimo de proficiência em leitura aumentou cinco pontos percentuais no Marrocos, mas caiu três pontos percentuais na África do Sul. Evidências da Avaliação Internacional Comum de Numeracia (ICAN), uma avaliação conduzida por cidadãos, sugerem que a COVID-19 não teve um grande impacto negativo na aprendizagem no Quênia e na Nigéria entre 2019 e 2022, mas teve em Moçambique, onde as escolas ficaram fechadas por muito tempo.

Entre os seis países que participaram da pesquisa da Avaliação do Nível Mínimo de Proficiência (AMPL) em 2021 e 2023 (Burkina Faso, Costa do Marfim, Quênia, Lesoto, Senegal e Zâmbia), os alunos de escolas urbanas tinham pelo menos três vezes mais probabilidade de ler com compreensão ao final do ensino fundamental; em Burkina Faso e Lesoto, essa probabilidade era seis vezes maior. Os dados de 18 países africanos que participaram do módulo de pesquisa domiciliar da Pesquisa por Agrupamento de Indicadores Múltiplos (MICS) sobre a aprendizagem básica entre 2017 e 2022 mostram que apenas 11% das crianças tinham habilidades preliminares de leitura na 3ª série. A análise dos dados de Eswatini mostra que as crianças das famílias mais pobres têm maior probabilidade de ter habilidades preliminares em suázi do

que em inglês. As avaliações de leitura nas primeiras séries são usadas em muitas avaliações de projetos e mostram os níveis de aprendizagem em comunidades carentes, por exemplo, no Chade, em Guiné-Bissau e na Libéria.

Ensino e aprendizagem

A implementação de uma visão nacional para a educação requer a aplicação do currículo na prática da sala de aula e a garantia de que a aprendizagem ocorra em escala. O currículo implementado – as práticas reais de ensino oferecidas em sala de aula e as experiências de aprendizagem resultantes – depende do alinhamento entre o currículo pretendido, o currículo escrito e o currículo avaliado.

A análise dos currículos de matemática, dos livros didáticos, dos guias do professor e das avaliações nos cinco países em foco do relatório Holofote mostra que os componentes do currículo escrito (livros didáticos e guias do professor, que são um pré-requisito para a aprendizagem em ambientes com poucos recursos) são coerentes entre si, mas poderiam estar mais alinhados com o currículo pretendido em termos de escopo e dificuldade cognitiva. Os livros didáticos e os guias do professor podem não estar totalmente alinhados com o currículo. Na Mauritânia, a álgebra não consta no currículo do ensino fundamental inferior, embora seja abordada nos livros didáticos e guias do professor. No Níger, os livros didáticos e guias do professor incluem estatística e probabilidade, mas o currículo não. Esses documentos também foram avaliados em termos de alinhamento com os padrões globais e constatou-se que estavam longe do que se espera que os alunos saibam e do prazo para isso. Dos cinco países analisados, apenas a África do Sul e a Zâmbia oferecem orientações relativas ao ensino de alunos que estão ficando para trás. As avaliações geralmente abrangem um conjunto de competências diferentes daquelas descritas no currículo, principalmente no final do ensino fundamental, onde prevalece uma cultura de exames e o nível de dificuldade cognitiva aumenta.

O ensino no idioma materno é fundamental. Quase um terço das crianças em 14 países são ensinadas em um idioma que não falam em casa. No entanto, mais da metade dos países do continente adotou sistemas de educação bilíngue ou multilíngue. Em 23 destes sistemas, exige-se a mudança para o segundo idioma antes da 5ª série. Um estudo de caso da Gâmbia apresenta um relato de uma das políticas mais recentes nesse sentido. No prática, entretanto, a implementação enfrenta

obstáculos devido a vários fatores. Há uma carência de livros didáticos e guias do professor nos idiomas locais reconhecidos como veículos de instrução, principalmente em países como a Nigéria e o Senegal. No entanto, o fornecimento de material escrito nos idiomas locais é importante, não apenas para a alfabetização, mas também para as habilidades de numeracia, especialmente porque muitos livros didáticos de matemática continuam a ter muitos textos. A Namíbia e a África do Sul produziram livros didáticos em todos os idiomas de instrução.

Treinamento e suporte do professor

Em 2021, a proporção aluno/professor qualificado era muito alta, 56:1; ela tem se mantido estagnada desde 2010. Os países africanos precisam contratar e formar milhões de professores para que possam atingir os padrões mínimos de qualidade na prestação de serviços educacionais. No entanto, muitos países precisam lidar com uma força de trabalho de professores com qualificações acadêmicas e níveis de conhecimento da matéria bem abaixo do que seria necessário para apoiar os sistemas educacionais de forma adequada. Apenas 17% dos países africanos exigem um diploma de bacharel como requisito mínimo para lecionar no ensino fundamental, em comparação com 62% dos países do resto do mundo.

Muitos governos, a exemplo dos governos da Eritreia e da Mauritânia, têm aumentado progressivamente as qualificações acadêmicas mínimas exigidas para se tornar um professor e introduzido inovações em seus programas de formação de professores antes e durante o serviço. No entanto, aumentar o nível de capacitação dos professores em exercício deveria ser prioridade. Os professores contratados localmente, que muitas vezes são os únicos que aceitam trabalhar em escolas com dificuldade de pessoal, muitas vezes não receberam treinamento antes do início da função. A tarefa é muito difícil, considerando os baixos níveis de aprendizagem alcançados pelas gerações anteriores de candidatos a professores. Entre os professores do ensino fundamental dos 14 países francófonos em que professores foram avaliados quanto ao conhecimento da matéria, apenas 35% dominavam os procedimentos básicos de matemática. As diferenças no conhecimento da matéria por parte dos professores foram responsáveis por mais de um terço da variação entre os países em termos de desempenho dos alunos.

Grandes expectativas estão sendo depositadas em programas formais de desenvolvimento profissional de professores. Um programa de formação no Chade capacitou professores para ministrar educação corretiva. Porém, há dificuldades de implementação, como descreve um estudo de caso da República Unida da Tanzânia. As atividades informais, cada vez mais apoiadas pela tecnologia, podem ser úteis. Um exemplo importante, como mostra um estudo de caso de Burkina Faso, são as comunidades profissionais de professores. Essas atividades podem ser mais sustentáveis do que os programas formais, pois envolvem os professores diretamente. No entanto, elas precisam ser direcionadas de forma clara. A escassez de professores qualificados e a falta de estratégias integradas para o desenvolvimento profissional contínuo prejudicam a implementação dos currículos, que depende do nível de capacidade dos professores. Os recursos, como guias do professor e planos de aula, podem ajudar os professores a seguir os objetivos curriculares, mas parecem ser usados de forma inconsistente, o que destaca a necessidade de repensar a forma como foram desenhados. A pesquisa de campo em quatro países em foco do relatório Holofote constatou que cerca de três em cada cinco professores na África do Sul e em Uganda e mais de quatro em cada cinco na Mauritânia e na Zâmbia tinham um guia do professor; entretanto, escassez ou os atrasos no fornecimento eram frequentemente observados.

Os professores podem incentivar a aprendizagem dos alunos ao garantir eles se sintam cuidados, valorizados e física e emocionalmente seguros. As habilidades socioemocionais e um ambiente positivo na sala de aula podem contribuir muito para melhorar o processo de aprendizagem, mas os professores precisam de preparação adequada para implementar atividades que promovam esse clima de apoio à aprendizagem.

Avaliações de aprendizagem

Em dezembro de 2023, 54% dos países africanos haviam apresentado um benchmark nacional para 2025 referente ao nível mínimo de proficiência em leitura ao final do ensino fundamental. No entanto, desses, apenas 69% tinham os dados mais recentes e alguns dados de base para apoiá-los. Isso significa que a meta pode não ser realista. Nos países africanos, a diferença entre os benchmarks

nacionais e o que teria sido uma meta ambiciosa, mas realista, foi de 10 pontos percentuais, muito maior do que no resto do mundo. Em países como o Senegal e o Togo, a diferença foi de mais de 40 pontos percentuais.

Entre os países em foco do relatório Holofote, o Níger, a África do Sul e a Zâmbia têm estruturas de avaliação nacional; nos dois últimos, essas estruturas conectam explicitamente a visão educacional com as avaliações de aprendizagem. A avaliação formativa é fundamental para que os professores compreendam os desafios que seus alunos estão enfrentando e ajustem sua abordagem de ensino. No entanto, os professores não têm treinamento para usar essas ferramentas e a avaliação formativa geralmente é menos valorizada do que os exames de fim de ciclo e de alto risco. Um estudo de caso mostra o sistema de diagnóstico criado em Maurício, que apoia os professores no monitoramento dos alunos na transição do nível pré-primário e nas 1ª e 3ª séries.

Há um fluxo constante de avaliações sendo realizadas na África, muitas vezes com o apoio de doadores. Contudo, sua frequência varia muito de acordo com o país. Em uma amostra de 25 países, Angola, a República Centro-Africana e o Sudão do Sul realizaram, cada um, no máximo quatro avaliações em leitura e matemática desde 2000. Em contrapartida, Burkina Faso, Senegal e Uganda têm realizado mais de duas por ano. No entanto, apenas seis em cada 10 avaliações disponibilizaram um relatório publicamente, três em cada 10 disponibilizaram os dados e menos de uma em cada 10 pode ser usada para produzir relatórios sobre o indicador ODS de aprendizado. A capacidade de aproveitar os resultados para a elaboração de políticas e de relacioná-los ao nível mínimo global de proficiência é limitada.

Os recentes desenvolvimentos metodológicos são promissores, o que poderia levar à utilização de mais avaliações para futuros relatórios sobre as habilidades fundamentais e preliminares de leitura e, em alguns casos, sobre o nível mínimo de proficiência. No entanto, será necessária uma ação mais coordenada para desenvolver mecanismos de financiamento que reduzam o custo das avaliações e permitam que os países escolham o tipo de avaliação de que precisam para desenvolver seus sistemas educacionais. Um documento de referência descreve a experiência da Gâmbia, do Quênia, do Lesoto e da Zâmbia na implementação da AMPL.

Finanças

Os países africanos estão gastando US\$ 46 bilhões por ano em educação primária, oferecendo serviços de educação a 189 milhões de crianças que frequentam escolas primárias públicas. Isso equivale a uma média de US\$ 244 por aluno, embora esse valor possa chegar a US\$ 50 em alguns dos países de baixa renda do continente. Ainda assim, os países africanos gastam 13% do PIB per capita por aluno do ensino fundamental, o que é apenas um pouco abaixo da média global de 15%. Os países africanos de renda baixa e média baixa estão enfrentando um déficit de financiamento de US\$ 28 bilhões em relação à sua meta coletiva de uma taxa de conclusão do ensino fundamental de 85% até 2030. No entanto, o nível médio de gastos do governo como parcela do total de gastos públicos caiu de 16,4% em 2012 para 15,5% em 2021.

O total de assistência financeira à educação representa pouco menos de 5% do total de gastos com educação na África. No entanto, esse número exagera o valor que vai diretamente para os orçamentos dos governos locais. A parcela ocupada pelas doações na receita dos governos da África caiu 53% desde 2010, para apenas 1,2% do PIB em 2021. Foi estimado que o volume de assistência direcionada a projetos relacionados à aprendizagem básica foi de US\$ 750 milhões em 2020. Em nível global, o Reino Unido, os Estados Unidos e o Banco Mundial responderam por 90% do total de dispêndios em tais projetos. A falta de definições claras impede uma compreensão completa de quanta assistência está sendo alocada para apoiar a aprendizagem básica. Também não há ênfase suficiente em garantir que os custos por beneficiário sejam sustentáveis e possam ser absorvidos pelos governos. Uma análise dos custos implícitos por beneficiário nos projetos implementados nos países em foco do relatório Holofote sugere que os custos podem ser altos demais para que o financiamento seja mantido. Como alguns doadores atribuem mais prioridade aos programas de aprendizagem básica, será necessário um exame cuidadoso das abordagens que podem levar à sustentabilidade. Um documento de referência descreve a experiência histórica dos programas de ensino de matemática no ensino fundamental apoiados pela Agência de Cooperação Internacional do Japão.

As famílias contribuem com 27% do total de gastos educacionais. Embora as famílias mais ricas gastem uma parcela um pouco maior de seu orçamento em educação, a parcela das famílias mais pobres não é desprezível. Em países como Quênia e Zimbábue, as famílias cujos filhos frequentam escolas públicas gastam que as famílias com filhos nas escolas privadas. Muitos países estão investindo em programas de merenda escolar para aliviar a carga das famílias pobres e melhorar as oportunidades de aprendizagem das crianças. Um estudo de caso analisa os esforços da Etiópia para introduzir um programa nacional de alimentação escolar.

Recomendações

O primeiro relatório continental Holofote forneceu oito recomendações. Este segundo relatório continental Holofote se baseia nelas e refina aquelas que receberam subsídios da pesquisa realizada como parte deste ciclo, principalmente nos cinco países em foco do relatório.

Em nível individual

1. **Dar a todas as crianças um livro didático... e a todos os professores um guia.**
Garantir que todas as crianças e professores tenham materiais de ensino e aprendizagem baseados em pesquisas, alinhados com o currículo e desenvolvidos localmente.
2. **Ensinar todas as crianças em seu idioma materno... e treinar os professores nesse sentido.**
Oferecer a cada criança a oportunidade de aprender a ler em um idioma que ela entenda e a todo professor a confiança necessária para dar-lhes apoio.
3. **Fornecer refeições escolares a todas as crianças.**
Proporcionar a todas as crianças as condições mínimas para aprender na escola.

Em nível de sistema

4. **Elaborar um plano claro para a melhoria da aprendizagem.**
 - a. Desenvolver uma estrutura continental comum para monitorar os resultados de aprendizagem.
 - b. Definir padrões de aprendizagem explícitos e garantir que as avaliações meçam o desempenho dos alunos em relação a esses padrões.
 - c. Garantir que o aprendizado não seja abstrato; as crianças precisam de compreensão plena para poderem avançar para conceitos avançados.
5. **Desenvolver as capacidades dos professores.**

Garantir que todos os professores usem o tempo em sala de aula de forma eficaz por meio de uma formação docente com bom custo-benefício.
6. **Preparar líderes instrucionais.**

Reestruturar os mecanismos de apoio oferecidos aos professores e às escolas.

Em nível continental

7. **Aprender com os pares.**

Revigorar os mecanismos que permitem aos países compartilhar experiências sobre alfabetização e numeracia fundamentais.

Em nível internacional

8. **Focar o auxílio na construção de instituições.**

Passar de projetos para o fornecimento de bens públicos que apoiem a aprendizagem básica.

1

Introdução



Godfred frequenta a escola primária em Fosu, uma pequena cidade rural localizada perto de Nkawkaw, na região leste de Gana.

(CRÉDITO: © UNESCO GEM Report/Rooftop)

Revisitando o conceito de "crise" de aprendizagem	10
Quais fatores educacionais afetam o desenvolvimento das habilidades básicas de numeracia?	13
A promoção do diálogo nacional e continental está no centro da série Holofote.....	16

A África está desenvolvendo duas agendas educacionais ambiciosas e complementares: O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Agenda 2030 Global para o Desenvolvimento Sustentável (Agenda 2030) e a Estratégia Continental de Educação para a África (CESA) 2016-25.

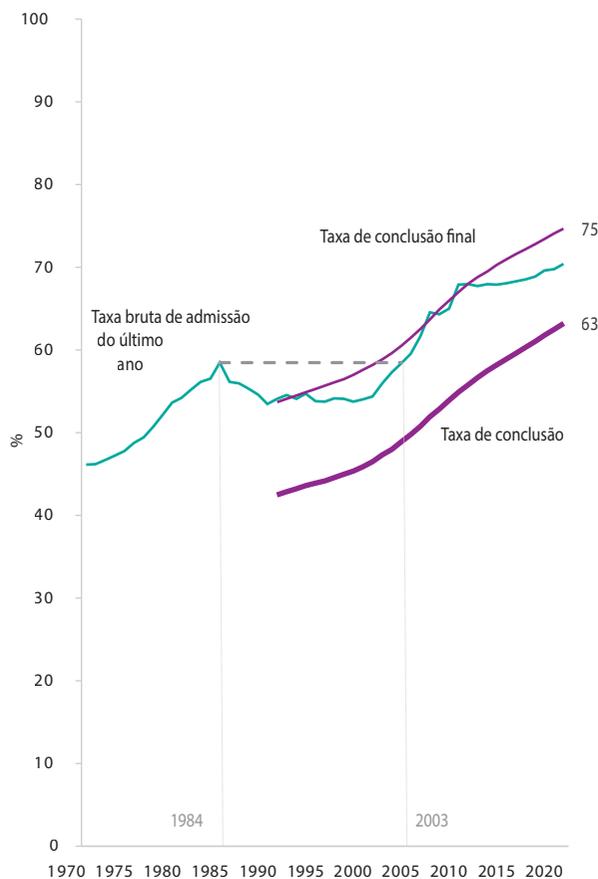
A Agenda 2030 visa combinar dois objetivos de desenvolvimento: um focado nas pessoas e na redução da pobreza e o outro no planeta e na proteção ambiental. Suas 10 metas incluem uma clara mudança de ênfase nos resultados da educação, com preparação para a escola, proficiência mínima em leitura e matemática, e habilidades para o trabalho sendo adicionadas à alfabetização de adultos, o único resultado de aprendizagem monitorado antes de 2015. O espírito é mais bem capturado na meta 4.1 dos ODS, que pede aos países que "garantam que todas as meninas e meninos concluam o ensino primário e secundário gratuito, equitativo e de qualidade, levando a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes" até 2030.

A CESA declara que, para cumprir seu propósito, "o continente precisa lidar com seus sistemas de educação e formação que ainda não se livraram totalmente do peso de seu legado colonial e de suas próprias tribulações como uma entidade política e econômica relativamente nova na arena mundial" (União Africana, 2016). O quarto dos 12 objetivos estratégicos da CESA destaca uma ênfase crescente no aprendizado: "Garantir a aquisição dos conhecimentos e habilidades necessários, bem como melhores taxas de conclusão em todos os níveis e grupos por meio de processos de harmonização em todos os níveis, visando à integração nacional e regional". Em 2024, que foi declarado o Ano da Educação da União Africana, espera-se que a revisão da implementação da CESA ocorra e seja usada em deliberações para o desenvolvimento de uma nova estratégia continental.

Enquanto essas discussões ocorrem, é importante lembrar que a primeira meta de educação já estabelecida pelos governos africanos ainda não foi alcançada. A África tem buscado a meta da conclusão universal do ensino primário

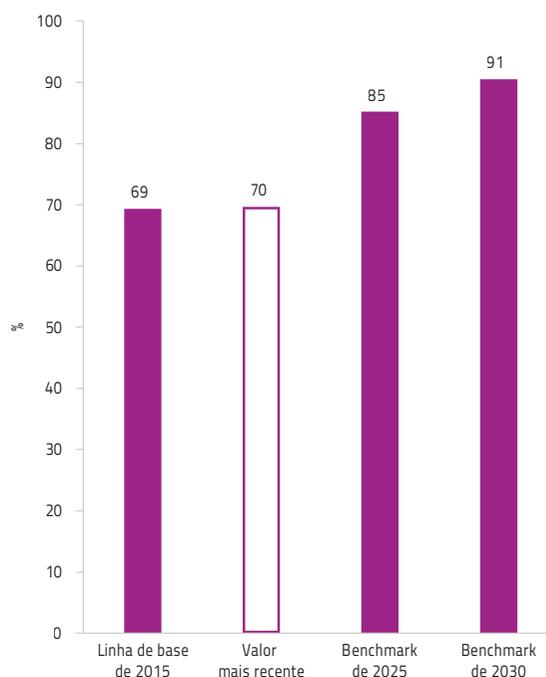
desde que a maioria de suas nações saiu do domínio colonial, na década de 1960. A meta de atingir o ensino primário universal na África até 1980 foi estabelecida em 1961 em uma conferência da UNESCO em Adis Abeba. No entanto, o rápido crescimento das matrículas na década de 1970 e no início da década de 1980 foi interrompido abruptamente. As políticas de ajuste estrutural e os cortes nos gastos sociais para lidar com o aumento da dívida afetaram a educação e outros indicadores de desenvolvimento social. O crescimento do número de matrículas foi retomado no final da década de 1990, quando um movimento global em prol do alívio da dívida levou à retomada dos gastos sociais. Esse movimento foi apoiado também por um aumento nos fluxos de recursos assistenciais que ajudaram a financiar a extinção das taxas escolares, uma das políticas adotadas durante o ajuste estrutural. Entretanto, a austeridade já havia causado impacto. A taxa bruta de admissão na última série do ensino fundamental, um indicador indireto da taxa de conclusão do ensino fundamental, cujos dados para a África Subsaariana começam em 1970, não atingiu seus níveis de 1984 até 2003, marcando duas décadas perdidas no desenvolvimento da educação na África.

Nesse ínterim, a meta foi atualizada para a conclusão universal do ensino primário como parte dos compromissos globais e adiada para 2000 (na Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, em Jomtien), 2015 (no Fórum Mundial de Educação de 2000, em Dakar) e 2030 (como parte dos ODSs, que também comprometeu os países a alcançar a conclusão universal do ensino médio). Houve um rápido progresso na década de 2000, mas a expansão desacelerou novamente na década de 2010. Em 2020, uma em cada três crianças não estava concluindo o ensino fundamental no prazo (ou seja, dentro de três a cinco anos após a idade oficial de conclusão) e uma em cada quatro não chegava a concluir o ensino fundamental (ou seja, nem mesmo no prazo de até oito anos após a idade oficial de conclusão). Assim, uma meta que deveria ter sido atingida 40 anos antes ainda não havia sido alcançada; considerando o ritmo atual, ela não será atingida até 2030 (**Figura 1.1**).

FIGURA 1.1**O ajuste estrutural levou a duas décadas perdidas no desenvolvimento educacional da África***Indicadores selecionados da taxa de conclusão do ensino fundamental, África Subsaariana, 1970-2020*

Fonte: Estimativas do Relatório GEM (taxa de conclusão) e banco de dados UIS (taxa bruta de admissão).

Como parte do processo nacional de benchmarking do ODS 4, os países africanos não se comprometeram a atingir a conclusão universal do ensino primário até 2030. Sem levar em conta o possível impacto da pandemia da COVID-19 ou o risco do retorno de problemas de endividamento, estima-se que, mesmo que os países atinjam seus benchmarks nacionais do ODS 4 relativos à conclusão do ensino primário, definidos por quatro em cada cinco países da África, 91% das crianças, no máximo, estarão concluindo o ensino fundamental dentro do prazo em 2030. No entanto, as evidências mostram que praticamente não houve progresso nesses países desde 2015 (**Figura 1.2**).

FIGURA 1.2**Mesmo que os países africanos atinjam suas metas nacionais, uma em cada 10 crianças não concluirá o ensino fundamental até 2030***Valores de linha de base, mais recentes e metas para 2025 e 2030 da taxa de conclusão do ensino fundamental, países africanos*

Observação: A estimativa é feita com base em 37 países.
Fonte: Estimativas do UIS e do Relatório GEM.

Todas essas décadas de avanços e recuos estão no centro dos debates sobre a expansão histórica dos sistemas educacionais africanos e sua capacidade de garantir que as crianças concluam o ensino fundamental tendo aprendido as habilidades básicas necessárias para continuar sua educação. Os cortes nos gastos sociais destruíram os fundamentos da qualidade da educação africana nas décadas de 1980 e 1990. A expansão abrupta do sistema sobrecarregou as suas capacidades limitadas na década de 2000. Esses dois fenômenos foram associados a descobertas feitas desde então, que sugerem baixos níveis nos resultados de aprendizagem. O mapeamento de pesquisas de desempenho de aprendizado transnacionais comparáveis em relação a um padrão global mostrou que, no máximo, uma em cada cinco crianças que chegam ao final do ensino fundamental atinge o nível mínimo de proficiência em leitura e matemática.

Essa estimativa é imprecisa, pois a cobertura de dados é baixa e abrange principalmente uma parte do continente. No entanto, independentemente da margem de erro, o nível de aprendizado é tão baixo que prejudica o vasto potencial de desenvolvimento do continente. A conclusão universal da educação básica e a aprendizagem básica são pré-condições para o aprendizado adequado em outros domínios e para o desenvolvimento da educação secundária e pós-secundária, incluindo a oferta de bons candidatos à profissão de professor. Garantir que todas as crianças tenham uma base educacional sólida em seus primeiros anos de vida é a prova mais sólida do compromisso de um governo com a meta de uma sociedade inclusiva e coesa.

Revisitando o conceito de "crise" de aprendizagem

Duas questões definem a busca dos países africanos pela aceleração do progresso em direção à aprendizagem básica. A primeira é se a África está de fato enfrentando uma "crise" de aprendizagem, como as organizações internacionais rotineiramente afirmam. Baixos níveis de aprendizagem não são necessariamente níveis de aprendizagem decrescentes. Portanto, vale a pena esclarecer: os resultados da aprendizagem pioraram ou sempre foram baixos? Isso levanta a segunda questão: quais fatores explicam os baixos resultados de aprendizagem e qual é o peso relativo dos fatores educacionais e não educacionais? Ambas as perguntas são difíceis de responder porque exigem dados concretos sobre o aprendizado, bem como sobre os fatores que contribuem para o aprendizado ao longo do tempo. Esses dados são escassos, mas essenciais para formar uma melhor compreensão sobre o ponto de partida dos países africanos; esclarecer o contexto histórico e atual adverso que as crianças africanas estão enfrentando; elaborar respostas adequadas para superar essas condições; e estabelecer expectativas razoáveis sobre a rapidez com que os países podem progredir.

Quanto à primeira pergunta, a única fonte que ajuda a fornecer uma perspectiva histórica são as pesquisas domiciliares, como as Pesquisas Demográficas e de Saúde (DHS), que incluem uma pergunta sobre alfabetização direta. Os adultos com 15 anos ou mais são solicitados a ler uma frase simples de até 10 palavras. Até recentemente, a pergunta era dirigida apenas a indivíduos que não haviam

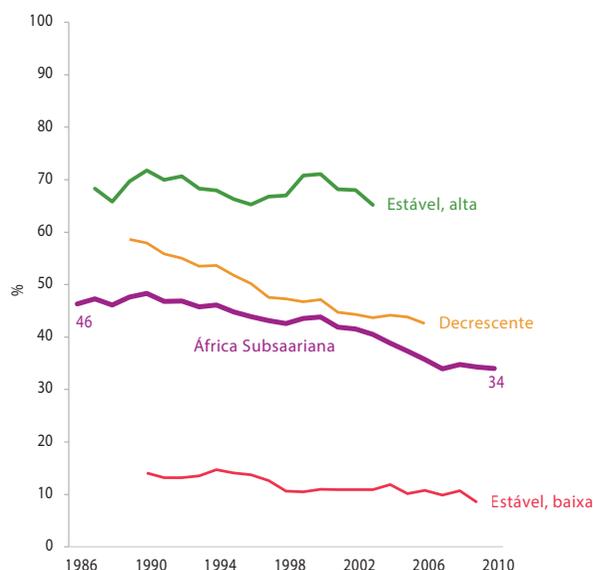
passado do ensino fundamental. Entretanto, em muitos países, alguns adultos que cursaram o ensino médio não conseguem ler a frase. Uma medida aproximada da qualidade do ensino é a porcentagem dos adultos que deixaram a escola depois de completar cinco ou seis anos que conseguem ler a frase completamente. Essa taxa pode ser desagregada por idade para indicar se a proporção mudou ao longo do tempo; em outras palavras, se as escolas conseguiram mais sucesso em garantir que os indivíduos que abandonaram a escola depois de concluir o ensino fundamental adquirissem habilidades rudimentares de alfabetização. Embora o nível de alfabetização avaliado seja baixo, a análise permite o monitoramento de uma tendência de até 40 anos, de meados da década de 1970 a meados da década de 2010.

A análise de 31 países da África Subsaariana leva à formação de três grupos distintos. No primeiro, com 11 países, as taxas de alfabetização de pessoas que concluíram seus estudos após cinco ou seis anos foram relativamente altas e estáveis: cerca de dois terços dos adultos nesses países alcançaram a alfabetização rudimentar. Esses países tendem a ter um idioma nacional dominante (por exemplo, Lesoto, Madagascar e Ruanda). No segundo, com seis países, a maioria na África ocidental anglófona (por exemplo, Gana, Nigéria e Serra Leoa), a taxa de alfabetização desses graduados tem sido muito baixa e estável: pouco mais de um décimo dos adultos nesses países alcançaram a alfabetização rudimentar. No terceiro, com 14 países, a taxa de alfabetização desses graduados diminuiu consideravelmente ao longo dos anos, em cerca de um ponto percentual por ano; em alguns países, a taxa de alfabetização dessa população específica caiu pela metade em duas décadas (por exemplo, Benim, República Democrática do Congo e Níger). De modo geral, nos 31 países da África Subsaariana analisados, a porcentagem de pessoas que conseguiam ler uma frase simples ao concluírem a educação após cinco ou seis anos caiu de 46% em 1986 para 34% em 2010, ou cerca de meio ponto percentual por ano (**Figura 1.3**). No entanto, mesmo esse resultado não consegue provar que há uma crise de aprendizagem.

Embora essa medida de alfabetização seja a única que permite uma perspectiva de longo prazo, ela tem desvantagens. Por exemplo, o tamanho das amostras para esse grupo populacional focado pode ser bem pequeno, especialmente entre os homens. A principal desvantagem é que o grupo de pessoas cujas habilidades de alfabetização estão sendo avaliadas (ou seja, aquelas que concluem a educação após apenas cinco ou seis anos de escola) muda com o tempo: gradualmente, os sistemas educacionais africanos têm absorvido crianças que estão entre as

FIGURA 1.3**Em um quarto de século, a capacidade das escolas primárias de garantir até mesmo habilidades rudimentares de alfabetização diminuiu ligeiramente na África Subsaariana**

Porcentagem de adultos que conseguiram ler uma frase simples ao concluir a educação após cinco ou seis anos de escola, países africanos selecionados, 1986-2010



Observações: Os cálculos são feitos com base em 31 países da África Subsaariana. Os países foram divididos em três grupos de acordo com sua tendência de alfabetização de longo prazo: estável com altas taxas de alfabetização (Burkina Faso, Eswatini, Etiópia, Gabão, Quênia, Lesoto, Madagascar, Ruanda, São Tomé e Príncipe, Senegal e Togo); em declínio (Angola, Benim, Camarões, Costa do Marfim, República Democrática do Congo, Malawi, Mali, Moçambique, Namíbia, Níger, Uganda, Zâmbia e Zimbábue); e estáveis com baixas taxas de alfabetização (Gâmbia, Gana, Guiné, Libéria, Nigéria e Serra Leoa). As médias estimadas são ponderadas pelas respectivas populações. As taxas de alfabetização são estimadas entre o grupo de adultos de 20 a 49 anos. Os jovens são excluídos da amostra para evitar possíveis vieses decorrentes da inclusão daqueles que ainda podem estar na escola.

Fonte: Estimativas da equipe do Relatório GEM com base nas Pesquisas Demográficas e de Saúde (DHS).

menos preparadas para a escola no mundo. Aqueles que concluem sua educação após apenas cinco ou seis anos hoje têm maior probabilidade de pertencer a famílias mais desfavorecidas do que aqueles que o fizeram há 30 anos.

Isso se reflete nas análises sobre as condições de desvantagem. Por exemplo, uma análise recente que examinou essa questão constatou que as alunas das escolas nascidas na década de 1960 tinham uma

diferença de estatura maior em relação à média da população feminina do que as alunas das escolas nascidas na década de 1990 (Le Nestour et al., 2023). Além da altura, que reflete a situação de pobreza, saúde e nutrição a longo prazo, os grupos mais recentes que abandonaram a escola após cinco ou seis anos também têm maior probabilidade de vir de áreas rurais e nascer em um ambiente menos alfabetizado do que os grupos anteriores. A incorporação dessas crianças mal preparadas ao sistema educacional, portanto, está fadada a gerar resultados de aprendizagem decrescentes para um determinado nível de escolaridade. Não é de surpreender que esse declínio tenha sido observado na África, com sua maior pobreza e fragmentação linguística, mas não na Ásia ou na América Latina (Le Nestour et al., 2023).

É importante ressaltar que as principais medidas longitudinais de habilidades de leitura (e matemática) na África para alunos no final do ensino fundamental sugerem que os níveis de aprendizagem têm aumentado. Essas medidas se baseiam em avaliações de aprendizagem transnacionais realizadas em escolas de países francófonos, principalmente da África Central e Ocidental (na década de 2010), e em países anglófonos da África Oriental e Austral (na década de 2000). Mesmo que haja menos confiança em suas conclusões, a qualidade dessas medidas é muito superior à da avaliação rudimentar de alfabetização baseada nas Pesquisas Demográficas e de Saúde. A falta de confiança vem do fato de elas se basearem em uma comparação de apenas dois pontos no tempo (por exemplo, entre 2014 e 2019 na África francófona). Portanto, exigiriam mais rodadas de pesquisa para identificar uma tendência robusta.

Em resumo, as referências a uma "crise" de aprendizagem na África devem ser questionadas. A descoberta mais surpreendente sobre a educação na África não é que ela esteja em declínio, o que é difícil tanto de confirmar quanto de interpretar, mas sim os níveis historicamente baixos de aprendizagem alcançados pelos alunos após um período completo no ensino fundamental. Portanto, é necessário considerar a segunda pergunta: até que ponto os fatores contextuais prejudicam os resultados da aprendizagem básica de uma forma que se aplica exclusivamente à África, tornando-a mais atrasada do que outras partes do mundo?

Isso leva a outras perguntas: Entre os fatores que explicam os resultados de aprendizagem, até que ponto e com que rapidez os fatores sob o controle dos educadores e dos formuladores de políticas educacionais podem melhorar a aprendizagem – e como eles se comparam ao impacto dos fatores relacionados às condições sociais e econômicas mais amplas? Embora essas perguntas

sejam muito complexas para serem respondidas por completo, elas precisam ser feitas para entender as taxas de progresso que podem ser esperadas dentro do razoável e para colocar em perspectiva a diversidade de condições desfavoráveis enfrentadas pelas crianças africanas.

Reunindo dados esparsos de tendências globais, chegamos à conclusão de que o progresso médio anual observado na parcela de crianças que alcançaram proficiência mínima em leitura no final do ensino fundamental entre 2000 e 2019 foi de apenas 0,4 ponto percentual (UIS, 2023b). Desagregando os dados por grupo de renda do país, observa-se que os países de renda baixa e média baixa, que são a maioria dos países da África, melhoraram 0,71 ponto percentual por ano, enquanto os países de renda média alta e alta pioraram 0,06 ponto percentual por ano.

Entre vários fatores não diretamente relacionados à educação, três se destacam por seu grande impacto potencial sobre os resultados da aprendizagem na África. Os níveis de pobreza e desnutrição no continente excedem os de outras partes do mundo. Estima-se que cerca de 35% das pessoas na África Subsaariana estavam abaixo da linha de pobreza de US\$ 2,15 por dia em 2019, quatro vezes mais do que a média global (Baah et al., 2023). Além disso, 30% das crianças menores de cinco anos na África têm baixa estatura para a idade, um indicador importante de desnutrição (WHO et al., 2023). Há consenso sobre o impacto do déficit estatural no desenvolvimento cognitivo (Perkins et al., 2017), o que resulta em um desenvolvimento mais lento da linguagem e um impacto negativo de longo prazo no desempenho acadêmico. Um estudo em Burkina Faso mostrou que crianças com déficit estatural com idade de seis a oito anos tiveram um desempenho significativamente pior do que as outras crianças em termos de memória, pensamento conceitual, cognição geral e flexibilidade cognitiva (Sanou et al., 2018). Na Etiópia, uma revisão sistemática de estudos que utilizaram diferentes medidas de desnutrição constatou, por exemplo, que o bom desempenho acadêmico era 50% menor entre crianças com deficiência de iodo do que entre crianças sem essa deficiência (Zerga et al., 2022).

O conflito e a instabilidade também afetam as condições de aprendizado das crianças, desde o aumento da ansiedade e do estresse até a falta de segurança nas viagens para a escola, ou mesmo o bloqueio total do acesso à educação. Por exemplo, em outubro de 2023, estimava-se que mais da metade das 6,4 milhões de crianças matriculadas em oito estados afetados por conflitos no Sudão tiveram seu aprendizado interrompido e suspenso, pois 10.400 escolas (54% do total) foram fechadas, sendo que algumas foram destruídas e outras

ocupadas por grupos armados ou pessoas deslocadas internamente (OCHA, 2023). No nordeste da Nigéria, os dados indicaram que um aumento de 97 fatalidades em um raio de cinco quilômetros do vilarejo de uma criança como resultado da insurgência do Boko Haram reduziu a matrícula escolar em três pontos percentuais e o tempo de estudo médio em 0,6 anos (Bertoni et al., 2019). No norte de Uganda, um aumento de 25 fatalidades em um raio de três quilômetros da casa de um indivíduo como resultado da insurgência do Exército de Resistência do Senhor, que durou até meados da década de 2000, levou a uma perda de 1,5 ano de escolaridade e a um declínio de 11% em relação aos níveis médios de alfabetização. Isso também resultou na degradação da infraestrutura escolar, no aumento do tamanho das escolas e da proporção aluno/professor devido aos desalojamentos e na redução dos gastos das famílias com educação (Kazibwe, 2023).

A África é única entre as regiões do mundo por conta de sua fragmentação linguística, um legado de sua história colonial, que as políticas educacionais têm tido dificuldade em resolver. Não mais do que 20% das crianças são ensinadas em seu idioma materno, em comparação com pelo menos 70% no sul da Ásia, no leste da Ásia e no Pacífico, na América Latina e no Caribe (World Bank, 2022). Não é fácil obter evidências sobre o impacto do uso do idioma materno como idioma de instrução nos resultados de aprendizagem. Por exemplo, os pesquisadores têm dificuldade para documentar o grau de implementação das políticas de idioma de instrução nas salas de aula (Nakamura et al., 2023). No entanto, a importância de um ambiente favorável ao aprendizado e ao idioma em casa foi bem estabelecida e, muitas vezes, corroborada pela eficácia das intervenções que tentam preencher a lacuna entre os ambientes linguísticos da escola e da casa (Nag et al., 2019).

As crianças que são pobres e desnutridas, vivem em ambientes inseguros, crescem em ambientes domésticos que oferecem pouca estimulação e falam um idioma em casa que não é usado na escola enfrentam um conjunto singular de desafios. As políticas e práticas educacionais precisam ser desenvolvidas tanto em nível de sala de aula quanto de escola e de sistema escolar para que esses desafios possam ser superados.

Quais fatores educacionais afetam o desenvolvimento das habilidades básicas de numeracia?

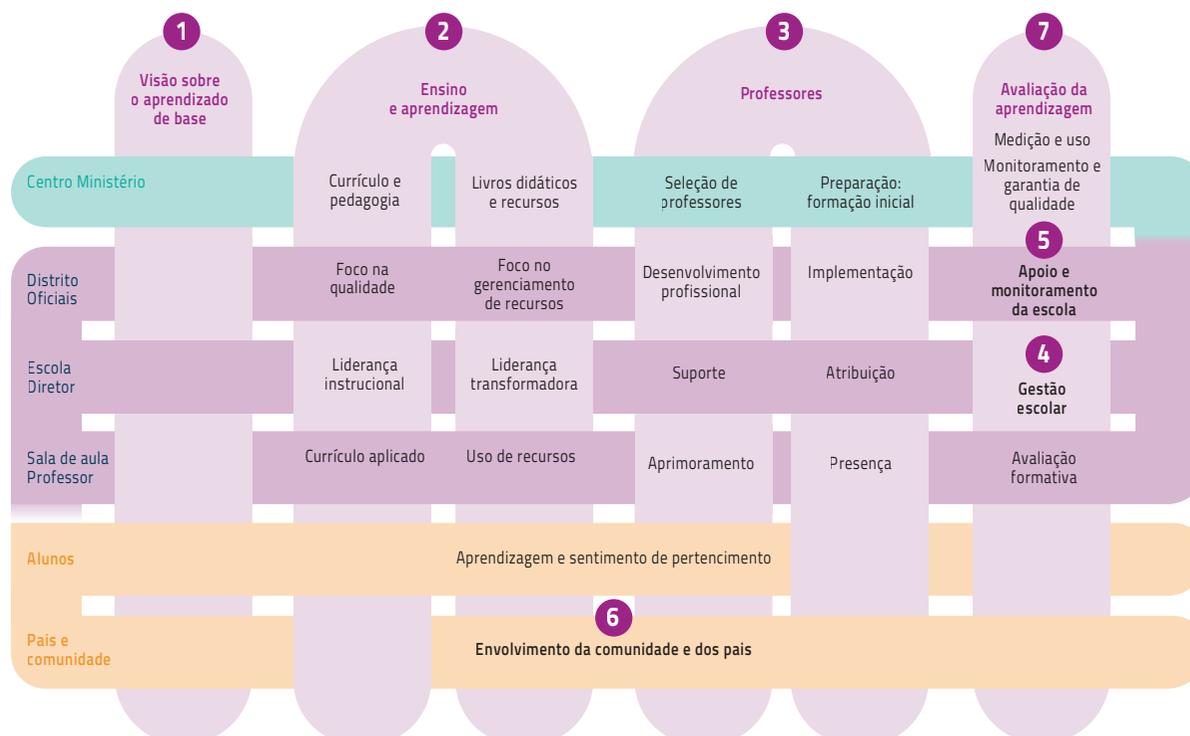
O contexto em que ocorre a transformação da educação é mais adverso na África do que em outras partes do mundo. Levando isso em conta, o quadro analítico do Relatório Holofote identificou sete fatores nos sistemas educacionais que influenciam na melhoria das taxas de conclusão e nos resultados da aprendizagem básica (**Figura 1.4**):

1. Um país precisa ter uma visão clara de melhorar o aprendizado de todas as crianças, com total compreensão e adesão de todos os níveis de liderança educacional, desde o ministério até as autoridades locais e o pessoal das escolas. Isso é expresso por meio de metas específicas que são monitoradas e avaliadas.
2. Essa visão deve ser refletida e comunicada por meio de decisões políticas sobre o "o quê" (currículo) e o "como" (pedagogia) do ensino e da aprendizagem nas séries iniciais, incluindo o idioma de instrução e o uso de materiais apropriados, especialmente livros didáticos.
3. Ela também deve ser refletida nas decisões políticas sobre a preparação e o gerenciamento dos professores. São necessárias soluções práticas para preparar os professores para lidar com as circunstâncias excepcionais que encontram nas salas de aula.

FIGURA 1.4

A melhoria da conclusão escolar e da aprendizagem básica exige uma abordagem que abranja todo o sistema

Quadro analítico da série de relatórios Holofote



Fonte: Equipe do Relatório GEM.

4. Os diretores das escolas precisam ser preparados para se concentrar na liderança instrucional e, portanto, precisam ser indicados com o objetivo de supervisionar e apoiar os professores e se comunicar com os pais e as comunidades. Suas habilidades gerenciais devem ser estimuladas e desenvolvidas nesse sentido.
5. As escolas precisam ser apoiadas por autoridades educacionais locais que supervisionem, monitorem, forneçam as informações mais recentes e comuniquem as expectativas de melhoria.
6. O envolvimento da comunidade e dos pais pode fortalecer a capacidade de resposta da escola à fiscalização e ao monitoramento externos. São necessários esforços para superar as barreiras a essa participação devido à falta de confiança e de recursos.
7. São necessários dados confiáveis sobre a conclusão escolar e, principalmente, sobre a aprendizagem. É necessário um sistema de avaliação que monitore o progresso em relação ao que se espera que os alunos aprendam e que esteja vinculado tanto aos processos de sala de aula quanto aos padrões internacionais.

Este segundo Relatório Holofote continental concentra-se em quatro desses fatores – visão sobre a aprendizagem básica, ensino e aprendizagem, professores e avaliação do aprendizado – conforme se aplicam à numeracia básica. O Quadro Global de Proficiência, que mostra o conhecimento e as habilidades mínimas que os alunos devem ser capazes de demonstrar em cada série em cada um dos cinco domínios da matemática, fornece a base para um entendimento compartilhado das habilidades básicas de numeracia (UIS et al., 2020).

Para atingir pelo menos esse nível mínimo de proficiência e maximizar as oportunidades dos alunos, é necessário o alinhamento entre:

- Práticas eficazes de **ensino e aprendizagem**, que exigem que os principais componentes – currículos, pedagogia, materiais de ensino e aprendizagem e idioma de instrução – sejam cuidadosamente equilibrados:
 - **Os currículos** precisam ser estruturados de forma lógica e seguir uma teoria de progressão de aprendizagem, garantindo que os alunos entendam os conceitos em vez de usar a memória mecânica, e oferecendo tempo suficiente para cada área de conteúdo, revisitando-as durante o ano (Lutfeali et al., 2023).
- A **pedagogia** adequada envolve o ensino de numeracia no contexto da vida cotidiana dos alunos. Os professores precisam enfatizar discussões com os alunos sobre como eles chegaram a soluções para os problemas, se e como eles podem confirmar que as soluções estão corretas e se encontraram formas alternativas de resolver os problemas (Atweh et al., 2016). O tempo que os alunos passam copiando da lousa, ouvindo passivamente ou repetindo mecanicamente deve ser minimizado.
- **Materiais de ensino e aprendizagem** de boa qualidade, acessíveis a todos os alunos, são necessários. Materiais formais, especialmente livros didáticos, costumam ser insuficientes. Os professores precisam estar preparados para usar materiais locais baratos para criar objetos físicos que os alunos possam tocar para entender melhor os conceitos matemáticos (Sitabkhan et al., 2019). Planos de aula e guias do professor alinhados com o currículo e estratégias de ensino impactantes são um importante mecanismo de apoio ao professor, especialmente em contextos com poucos recursos (Piper et al., 2018).
- Sem estratégias de ensino adequadas, o **idioma** pode se tornar um obstáculo para a aquisição de habilidades de numeracia (Essien et al., 2023). Além das soluções baseadas no idioma, como manter simples o nível de inglês, francês e português usado em sala de aula e a troca de idiomas entre o vernáculo local e o idioma de instrução (Essien, 2018), outras abordagens incluem o uso de jogos e materiais de ensino e aprendizagem que as crianças possam manusear para apoiar sua compreensão conceitual.
- **Os professores** precisam estar adequadamente preparados para ensinar nas séries iniciais do ensino fundamental e para enfrentar desafios como turmas grandes. No entanto, é comum que eles não tenham tido a oportunidade de desenvolver uma compreensão conceitual adequada quando eram alunos, nem de desenvolver estratégias de instrução pedagógicamente apropriadas quando eram professor em formação (Akyeampong et al., 2013). Melhorar a formação inicial de professores é uma condição prévia necessária a médio e longo prazo. No curto prazo, e na ausência de recursos suficientes para oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, o potencial dos bons professores de treinar os outros precisa ser cultivado, embora essa abordagem exija uma boa capacidade de gerenciamento para identificar e utilizar o talento docente. Outro caminho

economicamente viável são as comunidades profissionais, nas quais os professores são incentivados a trocar experiências com seus colegas.

- **A avaliação** da aprendizagem dos alunos é pouco enfatizada na preparação dos professores. Como resultado, os professores não compreendem a avaliação formativa a nível de sala de aula, a qual poderia ajudá-los a melhorar seu ensino e apoiar os alunos (Sayed and Kanjee, 2013). No nível do sistema, a capacidade nacional é limitada. Isso impede o desenvolvimento e a manutenção de mecanismos de avaliação somativa que atendam aos critérios de qualidade, sejam sustentáveis e possam ser usados para aprimorar o currículo e a formação de professores. Além disso, muitas vezes não está claro se as avaliações nacionais, quando existem, estão alinhadas com o currículo e com um compromisso nacional de atingir a proficiência mínima.

Este segundo ciclo do Relatório Holofote explora esses fatores do quadro analítico e analisa em detalhes os seguintes documentos nacionais importantes:

- A estrutura curricular nacional (ou o conteúdo programático), que representa o currículo pretendido.
- Livros didáticos e guias do professor, que representam o currículo potencialmente implementado.
- A estrutura de avaliação nacional e os itens de avaliação, que representam o currículo avaliado.

A análise se concentra em como esses documentos estão alinhados, em especial se estão alinhados (**Figura 1.5**):

- Entre si, com referência à proficiência mínima do Quadro Global de Proficiência (alinhamento de conteúdo)
- Sua aplicação em sala de aula (alinhamento pedagógico e cognitivo)
- A política nacional do país e os compromissos internacionais (alinhamento político).

FIGURA 1.5

O alinhamento político, pedagógico e de conteúdo são pré-condições para alcançar a universalização da aprendizagem básica

Abordagem de pesquisa do segundo ciclo do relatório Holofote



Observação: CESA = Estratégia Continental de Educação para a África.

Fonte: Equipe do Relatório GEM.

A promoção do diálogo nacional e continental está no centro da série Holofote

A série de relatórios Holofote concentra-se em dois desafios fundamentais na África: a aprendizagem básica e a conclusão universal da educação básica. Trata-se de uma iniciativa da União Africana, da Associação para o Desenvolvimento da Educação na África e do Relatório de Monitoramento Global da Educação (GEM), e coleta e sintetiza evidências com dois objetivos:

- Desenvolver recomendações em países selecionados, em diálogo com o governo, para influenciar a mudança nas políticas de apoio ao cumprimento das metas nacionais relativas a resultados educacionais.
- Mobilizar os mecanismos continentais de diálogo entre profissionais, sob os auspícios das instituições africanas, para chamar a atenção para questões relacionadas à educação primária.

A coleta e a promoção de evidências também são necessárias para sensibilizar a opinião pública, o que é um fator adicional para a mudança de políticas a nível nacional (**Box 1.1**), e para envolver vários atores a nível continental.

BOX 1.1

Como a opinião pública africana vê a situação da educação?

As mudanças de políticas na educação são intencionais. Elas respondem a problemas identificados e são apoiadas por dinâmicas políticas favoráveis e soluções técnicas especializadas. A opinião pública pode desempenhar um papel fundamental na economia política da estratégia educacional, identificando e destacando problemas e influenciando os políticos. A demanda pública por mudanças pode ser uma condição necessária para a ação. Entretanto, o grau em que ela estimula a reforma educacional varia ao redor do mundo e também dentro da África. A influência do público depende do tipo de política educacional em discussão, da natureza do processo político e das informações disponíveis.

As experiências pessoais e os critérios subjetivos são a principal fonte que leva o público a perceber um problema educacional, mas evidências concretas e padrões objetivos podem ajudar a contextualizar esse problema. Pesquisas em países de alta renda usaram pesquisas comparativas transnacionais da opinião pública sobre política educacional para avaliar como a crescente disponibilidade de dados de avaliações de aprendizagem transnacionais influenciou tanto as percepções do público sobre a situação da educação quanto as respostas dos formuladores de políticas (West and Woessmann, 2021). A conclusão é que a opinião pública sobre a qualidade da educação é moldada por múltiplos interesses. As diferenças de opinião podem obscurecer as ações necessárias para responder aos problemas e podem colocar um freio nas reformas educacionais (Busemeyer et al., 2018).

Na África, alguns estudos sustentam a tese de que a opinião pública é importante. No Quênia, os eleitores apoiaram compromissos observáveis, como a abolição de taxas, mas não aqueles que são difíceis de verificar e não dependem exclusivamente da ação do líder, como melhorias de qualidade (Harding and Stasavage, 2014). Outras pesquisas argumentaram que a política educacional respondeu às preferências dos eleitores, mas a opinião pública não influenciou as questões relacionadas à equidade. Por exemplo, os recursos para a educação têm sido historicamente distribuídos de forma desigual em Gana como resultado de acordos de equilíbrio político entre as coalizões no poder (Abdulai and Hinkey, 2016). No entanto, outros estudos consideraram o papel da opinião pública como irrelevante na determinação de políticas. Por exemplo, apesar do potencial de ganhos políticos, os governos da República Unida da Tanzânia não tomaram medidas para aumentar a oferta de serviços públicos de educação (Opalo, 2022). Os dados sobre os resultados de aprendizagem são escassos e não são amplamente divulgados, portanto, ainda não influenciam o debate público, apesar da ação vigorosa da sociedade civil em alguns países. Além disso, as percepções da qualidade são distorcidas em muitos países. O papel cada vez maior das escolas particulares nas áreas urbanas criou um sistema de dois níveis em que as escolas públicas atendem principalmente às populações pobres e rurais, cuja capacidade de exigir e provocar mudanças é mais fraca (MacLean, 2011).

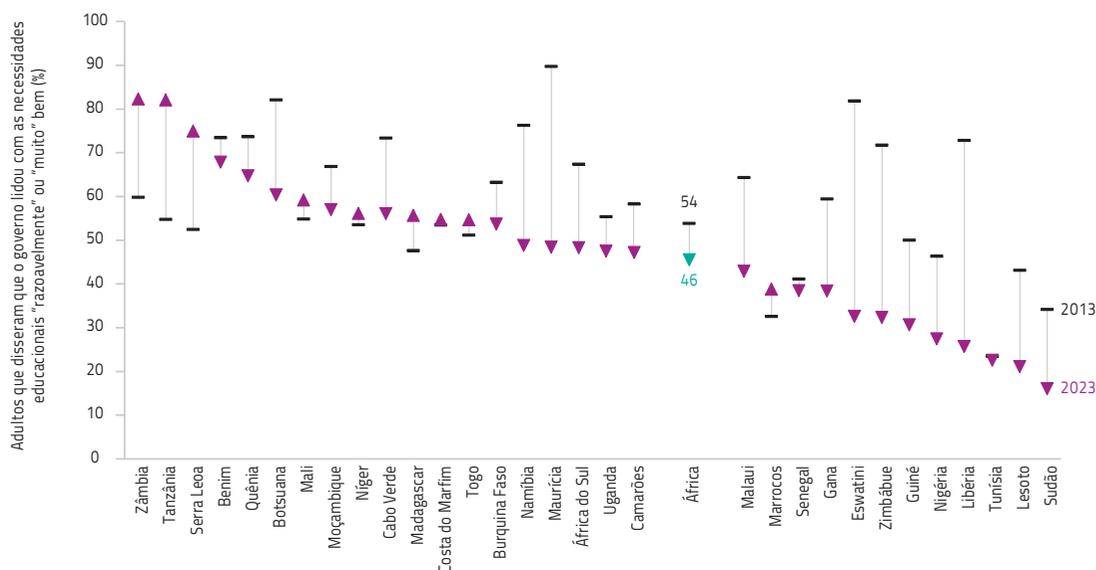
O Afrobarômetro é uma fonte importante de informações sobre a opinião pública africana desde 1999 e, mais recentemente, passou a incluir duas perguntas relevantes para a educação (Amakoh, 2022). A primeira pergunta pede aos entrevistados que identifiquem o problema mais importante que o governo deveria resolver. Em 2023, 5% dos adultos em 39 países consideraram a educação como o problema mais importante, indo de um mínimo de 1% em Botsuana, Etiópia e Seychelles até três outliers: Gabão (13%), Mauritânia (14%) e Libéria (15%). A título de referência, os quatro principais problemas foram gestão econômica (14% em média, mas 47% na Tunísia), desemprego (13% em média, mas 38% em Botsuana), água (9% em média, mas 22% em Benim) e segurança (8% em média, mas 41% em Burkina Faso). A análise para este relatório mostra, como esperado, que quanto menor a taxa de conclusão do ensino fundamental, maior a parcela de adultos que consideram a educação o maior problema. Entretanto, não houve correlação entre este último dado e a porcentagem de alunos que atingiram o nível mínimo de proficiência em leitura no final do ensino fundamental. A porcentagem de entrevistados que consideraram a educação como o problema mais importante permaneceu estável nos últimos 10 anos.

A segunda pergunta é para avaliar como os governos estão gerindo a educação. A tendência mostra que as taxas de aprovação do desempenho do governo estão diminuindo consistentemente: a parcela de adultos que disseram que o governo lidou com as necessidades educacionais "razoavelmente bem" ou "muito bem" caiu de 54% em 2013 para 46% em 2023. As piores tendências (uma redução de cerca de 40 a 50 pontos percentuais) foram registradas em Eswatini, Libéria e Zimbábue, enquanto as melhores tendências (um aumento de cerca de 20 a 30 pontos percentuais) foram registradas em Serra Leoa, República Unida da Tanzânia e Zâmbia (**Figura 1.6**). As opiniões sobre o desempenho do governo na educação variam pouco de acordo com o gênero e a localização no país, mas houve algumas diferenças notáveis de acordo com o nível de escolaridade dos entrevistados. Em determinados países, incluindo Angola, Camarões e Marrocos, os entrevistados com somente o ensino fundamental têm menor probabilidade de achar que o governo lida bem com a educação. Por outro lado, em Moçambique, Nigéria e Tunísia, os entrevistados com ensino superior têm maior probabilidade de serem críticos em relação ao desempenho do governo na educação (**Figura 1.7**).

FIGURA 1.6

Mais pessoas na África têm uma opinião crítica sobre o desempenho do governo na educação

Porcentagem de adultos que consideram que o governo está atendendo às necessidades educacionais 'razoavelmente bem' ou 'muito bem', 2013 e 2023



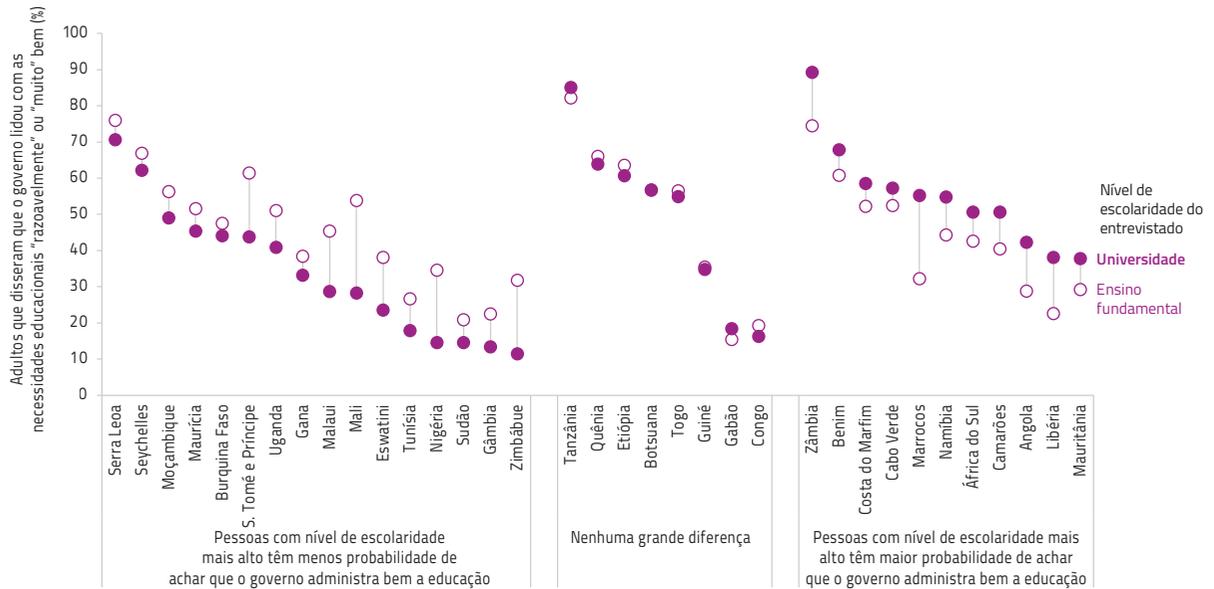
Observação: A média continental é ponderada pela população.

Fonte: Análise de dados do Afrobarômetro pela equipe do Relatório GEM.

FIGURA 1.7

Os adultos com nível de escolaridade mais baixo tendem a ter maior probabilidade de fazer uma avaliação positiva do desempenho do governo na educação

Porcentagem de adultos que consideram que o governo está atendendo às necessidades educacionais 'razoavelmente bem' ou 'muito bem', por nível de escolaridade, 2013 e 2023



Fonte: Análise de dados do Afrobarômetro pela equipe do Relatório GEM.

Não está claro se essa evidência reflete uma deterioração percebida da prestação de serviços educacionais ou uma confiança crescente em expressar opiniões críticas. Também não está claro a que aspecto da educação essa crítica se dirige. As queixas populares podem ser direcionadas a diferentes níveis de ensino e a uma série de questões, desde a maneira como os exames são realizados até a incidência de custos extras. Elas podem não estar relacionadas aos focos deste relatório, que são o acesso, a conclusão e a qualidade do ensino fundamental. Porém, as evidências gerais sugerem que a educação é uma preocupação crescente para os cidadãos africanos.

A série Holofote apoia a missão da União Africana de "contribuir para sistemas educacionais revitalizados, de qualidade, relevantes e harmonizados que atendam às necessidades da África" e sua missão de apoiar as reuniões do Comitê Técnico Especializado e de outros órgãos políticos e profissionais a fim de facilitar a articulação coletiva de prioridades, responsabilidade e prestação de contas. O relatório Holofote, ao oferecer uma perspectiva temática e aprofundada, também complementa o Relatório de Monitoramento Continental CESA/ODS 4 da União Africana/UNESCO, programado para ser publicado três vezes até 2030. Ele também apoia os estados-membros da União Africana em seus esforços para alcançar os

benchmarks nacionais do ODS 4 relativos a frequência, conclusão e aprendizagem para 2025 e 2030.

O relatório Holofote também faz parte dos esforços da Associação para o Desenvolvimento da Educação na África para atender às necessidades de seus membros, usando seu poder de convocar os formuladores de políticas educacionais africanos. Ele também complementa os esforços do Relatório GEM para desenvolver publicações regionais que vinculam perspectivas globais a desafios nacionais, combinando sua vantagem comparativa em pesquisas internacionais de alta qualidade com sua independência editorial.

A série Holofote prevê três ciclos entre 2022 e 2025, cada um abrangendo cerca de 12 países. Desses:

- Cinco são países em foco, idealmente um por região (África Ocidental, Central, Meridional, Oriental e do Norte), para os quais é realizada uma análise concisa de subsetores, resultando em um relatório nacional que documenta desafios e boas práticas em todo o sistema. Esses relatórios são preparados em diálogo com stakeholders nacionais, que determinam as prioridades, e com os ministérios da educação, que orientam as discussões e validam o conteúdo.
- Um ou dois países adicionais por região são cobertos por meio de estudos de caso curtos que enfocam

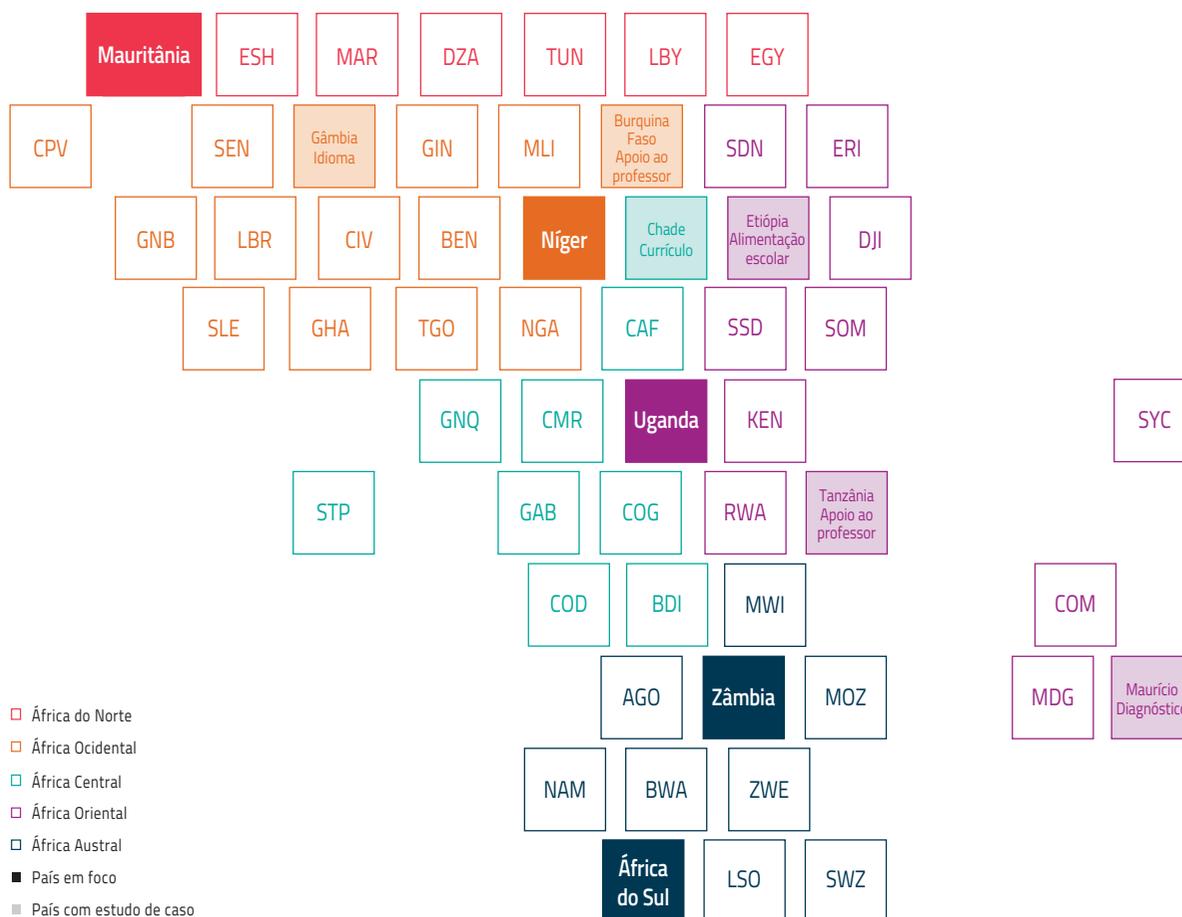
um fator específico considerado importante para melhorar os resultados educacionais.

Os relatórios dos países e os estudos de caso, outros documentos de base e a análise de dados são os principais elementos reunidos neste relatório Holofote continental. Durante esse segundo ciclo, não foram incluídos países em foco da África Central. Em vez disso, foram incluídos dois países em foco do sul da África (**Figura 1.8**). Os países em foco foram Mauritânia, Níger, África do Sul, Uganda e Zâmbia. As evidências apresentadas neste relatório sobre os cinco países em foco foram extraídas principalmente dos relatórios dos próprios países, a menos que especificado o contrário.

FIGURA 1.8

A série Holofote busca cobrir um grupo representativo de países

Países incluídos no ciclo Holofote 2023/24



Fonte: Equipe do Relatório GEM.

Foram preparados estudos de caso sobre Burkina Faso (comunidades de aprendizagem profissional), Chade (currículo), Etiópia (alimentação escolar), Gâmbia (idioma de instrução), Maurício (avaliações diagnósticas) e República Unida da Tanzânia (apoio ao professor).

Foram encomendadas pesquisas adicionais sobre o papel da aprendizagem social e emocional na aquisição de habilidades básicas de alfabetização e numeracia; políticas de idioma de instrução em toda a África; o papel das avaliações conduzidas por cidadãos; e a evolução dos programas de assistência técnica em matemática no ensino fundamental da Agência de Cooperação Internacional do Japão.

Esta segunda edição do relatório continental Holofote apresenta as principais questões políticas relativas ao aprimoramento das habilidades fundamentais de numeracia na África. Os Capítulos 2 e 3 descrevem a situação da região com relação às taxas de: alunos fora da escola, conclusão e proficiência mínima de aprendizagem. No Capítulo 4, com foco no ensino e na aprendizagem em sala de aula, é apresentada a importância de conectar currículo, livros didáticos, guias do professor e avaliações, bem como a metodologia pedagógica. O Capítulo 5 aborda questões relacionadas aos professores e, em especial, a melhor forma de apoiá-los como atores-chave nas reformas políticas que buscam melhorar os níveis de aprendizagem básica. O Capítulo 6 analisa a extensão na qual os países estabeleceram visões nacionais sobre a aprendizagem básica e o papel desempenhado pelas avaliações de aprendizado. O Capítulo 7 analisa o financiamento das políticas educacionais em todo o continente. O Capítulo 8 conclui com recomendações.

2

Frequência e conclusão escolar



Crianças felizes em uma escola primária em Niamei, capital do Níger. No Níger, menos de 8% das crianças no final do ensino fundamental adquirem habilidades aceitáveis de alfabetização e numeracia. Para cada criança, educação. (CRÉDITO: © UNICEF/UN0318701/Dejongh)

- O número de crianças fora da escola está aumentando porque o aumento das matrículas é mais lento do que o crescimento demográfico. Entretanto, outro motivo é que as taxas de repetência diminuíram nos últimos anos; no passado, muitas crianças que estavam na escola estavam simplesmente repetindo séries.
- As taxas de conclusão do ensino fundamental têm continuado a aumentar em ritmo mais rápido do que as taxas de crianças fora da escola, o que sugere que os sistemas educacionais estão se tornando mais eficientes.
- O ingresso tardio e a repetição de séries significam que muitos alunos do ensino fundamental são velhos demais para suas séries. Em cinco países, a proporção de crianças que concluem o ensino fundamental com três a cinco anos de atraso é 20 pontos percentuais menor do que a proporção das que concluem com até oito anos de atraso. As meninas têm mais probabilidade do que os meninos de concluir o ensino fundamental "no prazo".

OBSERVAÇÕES-CHAVE

- A taxa de crianças em idade de frequentar o ensino fundamental e que estão fora da escola na África caiu de 35% em 2000 para 23% em 2010 e 19% em 2020. Estima-se que 18,5% das crianças em idade de frequentar o ensino fundamental não estavam na escola em 2023.
- A desaceleração do progresso na redução das taxas de crianças fora da escola, combinada com o rápido crescimento demográfico, resultou em um aumento no número de crianças fora da escola, de 37 milhões em 2012 para 41 milhões em 2023.
- E mesmo esse número ignora as situações de emergência. Usando evidências de 2023 do Sudão e do Sudão do Sul, sugere-se que a população fora da escola pode estar subestimada em 2,7 milhões.
- Ao contrário do que aconteceu com a taxa de crianças fora da escola, o progresso da taxa de conclusão do ensino fundamental não diminuiu. Estima-se que, em 2023, 71% das crianças concluíram o ensino fundamental no prazo e 80% concluíram com vários anos de atraso.
- Embora as meninas tenham uma vantagem de cinco pontos percentuais na conclusão no prazo, os meninos mantêm uma vantagem de dois pontos percentuais na taxa de conclusão final.

“ O aprendizado não é como um botão que funciona instantaneamente. ”

Comissário, Departamento de Educação e Formação de Professores,
Ministério da Educação e Esportes, Uganda

As taxas de alunos fora da escola praticamente estagnaram nos últimos anos.....	23
As taxas de conclusão melhoraram mais rapidamente do que as taxas de alunos fora da escola.....	29
Conclusão.....	35

Um panorama dos dados de frequência e conclusão do ensino fundamental é essencial para analisar o progresso dos resultados de aprendizagem na África. Apesar de uma série de compromissos governamentais, bem como de compromissos internacionais de apoio, a África é a única região em que as taxas de crianças fora da escola são o dobro da média global e extremamente altas em muitos países. É também a única região em que o número de crianças que não frequentam a escola está aumentando. Este capítulo se baseia em uma metodologia que faz uso eficiente e eficaz de várias fontes de dados para as taxas de crianças fora da escola e de conclusão. Ele também documenta a disparidade entre os países nesses indicadores fundamentais.

As taxas de crianças fora da escola praticamente estagnaram nos últimos anos

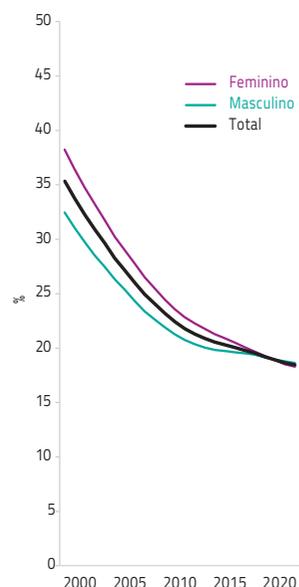
A taxa de crianças em idade de frequentar o ensino fundamental e que estão fora da escola na África caiu de 35% em 2000 para 23% em 2010 e 19% em 2020. Estima-se que 18,5% das crianças em idade de frequentar o ensino fundamental não estavam na escola em 2023 (**Figura 2.1a**). As taxas de crianças fora da escola diferem consideravelmente por região. Em 2020, a taxa de crianças fora da escola era de 3% no Norte da África, 11,5% na África Austral, 20,7% na África Oriental, 21,5% na África Central e 26,4% na África Ocidental (**Figura 2.1b**).

FIGURA 2.1

Na África, 18 de cada 100 crianças em idade escolar primária não estão na escola

Taxa de alunos fora da escola, crianças em idade escolar primária, África

a. Por sexo, 2000-23



b. Por região e sexo, 2000, 2010 e 2020

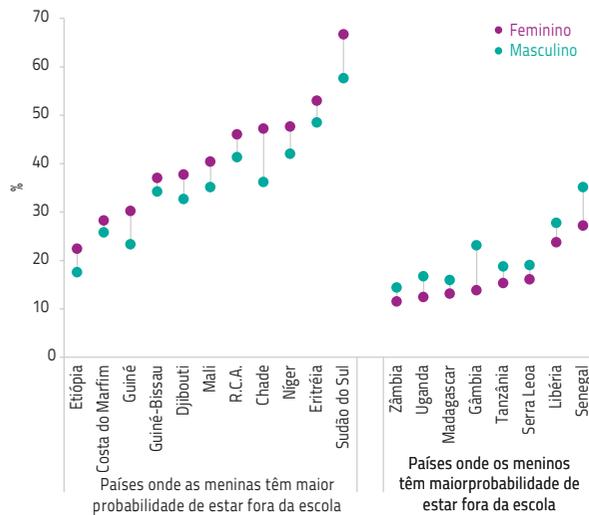


Fonte: Relatório GEM e estimativas do UIS.

FIGURA 2.2

Embora em geral haja paridade de gênero na frequência escolar, podem ser observados diferentes padrões de disparidade de gênero nas taxas de alunos fora da escola na África

Taxa de alunos fora da escola, crianças em idade escolar primária, por sexo, países selecionados, 2020



Fonte: Relatório GEM e estimativas do UIS.

Dois fatos se destacam. O primeiro é que a diferença de gênero nas matrículas gradualmente deixou de existir. Havia uma diferença de 5,8 pontos percentuais entre meninas e meninos em 2000 (38,2% e 32,5%). Ela caiu mais da metade em 2010 para 2,5 pontos percentuais (24,5% e 22%) e foi eliminada em 2020. Embora haja paridade de gênero a nível regional, há diferenças a nível nacional. Em geral, as meninas têm maior probabilidade de estar em desvantagem em países com taxas mais altas de crianças fora da escola. No Chade, 47% das meninas estavam fora da escola, em comparação com 36% dos meninos. Por outro lado, os meninos têm maior probabilidade de estar em desvantagem em países com taxas de crianças fora da escola mais baixas. Na Gâmbia, 14% das meninas estavam fora da escola, em comparação com 23% dos meninos (**Figura 2.2**).

O segundo é que o progresso nesse sentido desacelerou. Em média, a taxa de crianças fora da escola caiu 1,4 ponto percentual por ano entre 2000 e 2010, mas apenas 0,4 ponto percentual por ano entre 2013 e 2023. O Norte da África é a única região em que o progresso

parece ter se acelerado na década de 2010, em países como Egito e Marrocos, por exemplo. A África Central e a África Oriental obtiveram o progresso mais rápido na década de 2000 (1,8 ponto percentual por ano), mas tudo indica que fizeram quase tanto progresso na década de 2010 quanto fizeram a cada dois anos na década de 2000. A África Ocidental teve o progresso mais rápido na década de 2010 (0,5 ponto percentual por ano), embora essa taxa tenha sido a metade da registrada na década de 2000 (**Figura 2.1b**).

O progresso alcançado na África na década de 2000 não teve precedente histórico em nenhuma outra parte do mundo e teria sido muito difícil de repetir. Naquela época, o financiamento aumentou de forma rápida para as políticas de redução das barreiras de acesso das famílias à educação. Esses recursos faziam parte das medidas de alívio da dívida e tinham como objetivo ajudar os países a recuperar o terreno perdido na prestação de serviços educacionais, que havia sido afetado negativamente durante 15 anos de ajuste estrutural. Em outras palavras, o progresso sem precedentes na década de 2000 pode ser explicado, em grande parte, como uma recuperação do atraso, e não como um avanço significativo.

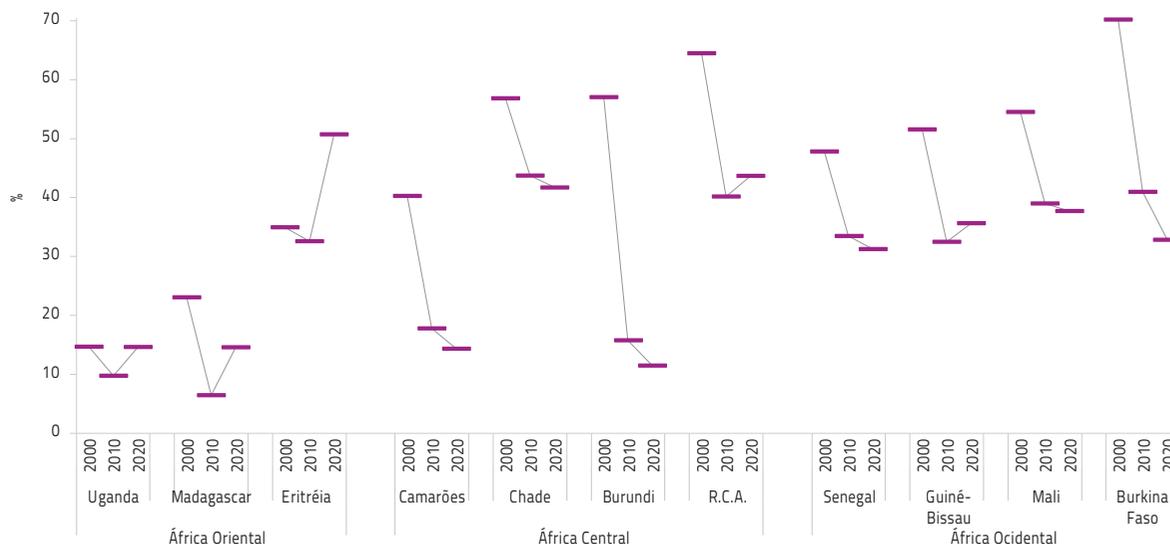
Na África Central, a taxa de crianças fora da escola no Burundi caiu 4,1 pontos percentuais por ano entre 2000 e 2010 e 0,5 ponto percentual por ano entre 2010 e 2020. As taxas de alunos fora da escola também caíram em um ritmo bem acima da média em Camarões (em 2,2 pontos percentuais) e na República Centro-Africana (em 2,4 pontos percentuais) nos anos 2000, antes de parar por completo a partir de 2010. Na África Ocidental, o rápido progresso em países como Guiné-Bissau, Mali e Senegal na década de 2000 também foi interrompido na década de 2010 (**Figura 2.3**).

A desaceleração também pode ser atribuída a vários outros motivos, alguns dos quais podem pesar mais em determinados países. Uma causa comum é o conflito, a exemplo do que está ocorrendo na República Centro-Africana desde 2013 (Council for Foreign Relations, 2023; Associated Press, 2024). O Mali foi gravemente afetado pelo conflito e sua crise se alastrou para o país vizinho, Burkina Faso (UNICEF, 2019). Lá, a taxa de alunos fora da escola havia caído de 70% em 2000 para 41% em 2010. O progresso continuou em um ritmo mais rápido do que em outros países da região, mas em um ritmo muito mais lento em termos gerais, de 33% em 2020. No final da década de 2010, ataques generalizados a escolas começaram nas cinco províncias do norte de Burkina Faso (Dewast, 2019; NRC, 2021)

FIGURA 2.3

A melhora drástica no acesso à escola na década de 2000 foi interrompida na década de 2010

Taxa de alunos fora da escola, crianças em idade escolar primária, países selecionados, 2000, 2010 e 2020



e, desde então, se expandiram, levando ao fechamento de escolas e ao deslocamento interno (Box 2.1).

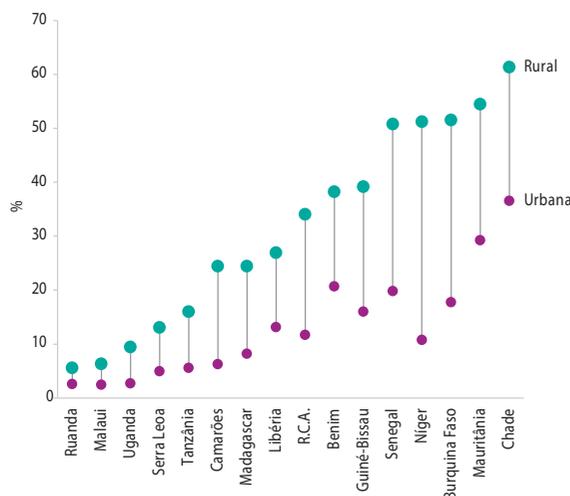
Outro motivo para a desaceleração é a pobreza. A África Subsaariana registrou uma aceleração na redução da pobreza na década de 2000, com a taxa de incidência da pobreza caindo de 56% em 2000 para 42% em 2010. Entretanto, ela só alcançou 37% em 2019. Na África Oriental e Meridional, ela quase não mudou, indo de 44% em 2010 para 43% em 2018 (Castaneda Aguilar et al., 2024). As taxas regionais médias de alunos fora da escola são três vezes mais altas nas áreas rurais do que nas urbanas; no Níger, a taxa é quase cinco vezes mais alta (Figura 2.4).

Em alguns casos, a expansão da educação pode ter atingido um teto por motivos culturais. Por exemplo, no Senegal, as escolas islâmicas são a modalidade de educação preferida de muitas famílias nas áreas rurais; o mesmo ocorre em muitos outros países da África Ocidental. As tentativas de integrar essas escolas ao sistema de educação pública foram chamadas por muitos de "modernização" e não foram eficazes (André e Demonsant, 2014; d'Aiglepiere e Bauer, 2018).

FIGURA 2.4

As taxas de alunos fora da escola são três vezes mais altas nas áreas rurais do que nas áreas urbanas

Taxa de alunos fora da escola, crianças em idade escolar primária, por localização, países selecionados, 2018-21



Fonte: Banco de Dados sobre Desigualdade no Mundo em Educação.

Embora essas explicações afetem outros países, há também motivos específicos por trás de algumas das tendências observadas. Por exemplo, a Eritreia é um país onde a taxa de alunos fora da escola parece ter aumentado rapidamente de 33% em 2010 para 51% em 2020. Entretanto, na ausência de um censo populacional, é muito difícil avaliar se essa tendência reflete um declínio genuíno no acesso à escola ou uma superestimação da população em idade escolar devido à falta de dados confiáveis. As altas taxas de emigração registradas podem ter impulsionado essa tendência (Stevis e Parkinson, 2016; Wabwire, 2019).

Esse exemplo traz à tona a questão da qualidade dos dados. Embora seja possível estimar as taxas de alunos fora da escola na maioria dos países africanos com um grau razoável de confiança, a precisão das tendências destas taxas é um desafio em muitos países. O modelo que o Instituto de Estatística da UNESCO e o Relatório de Monitoramento Global da Educação (GEM) desenvolveram para combinar e fazer uso eficiente de dados administrativos e de pesquisas contribui de certa forma para enfrentar alguns desses desafios e fazer projeções de curto prazo razoavelmente confiáveis.

Entretanto, pouco pode ser feito quando há lacunas consideráveis. Um terço dos países, que representam 38% da população em idade escolar primária na África, não tem mais do que três pontos de dados administrativos nos últimos 10 anos; metade deles também não tem uma pesquisa recente. Em países afetados por conflitos, a solidez das estimativas de alunos fora da escola depende da representatividade da cobertura de dados. Infelizmente, em tais contextos, as fontes de dados convencionais geralmente não cobrem todo o território (**Tabela 2.1**).

A desaceleração do progresso na redução das taxas de alunos fora da escola, combinada com o rápido crescimento demográfico, resultou em um aumento no número de crianças em idade de frequentar o ensino fundamental fora da escola nos últimos anos na África. O número delas caiu de 46 milhões em 2000 para 37 milhões em 2012, mas vem crescendo desde então, chegando a 41 milhões em 2023. Essa tendência é observada na África Oriental, e a população fora da escola tem crescido quase continuamente nos últimos 20 anos na África Ocidental. Essas duas regiões respondem por três quartos da população fora da escola na África. Há 1 milhão de meninos a mais do que meninas fora da escola na África (**Figura 2.5**).

TABELA 2.1

Disponibilidade de dados administrativos desde 2013 e disponibilidade de dados de pesquisas domiciliares desde 2018, por estimativa da taxa de alunos fora da escola

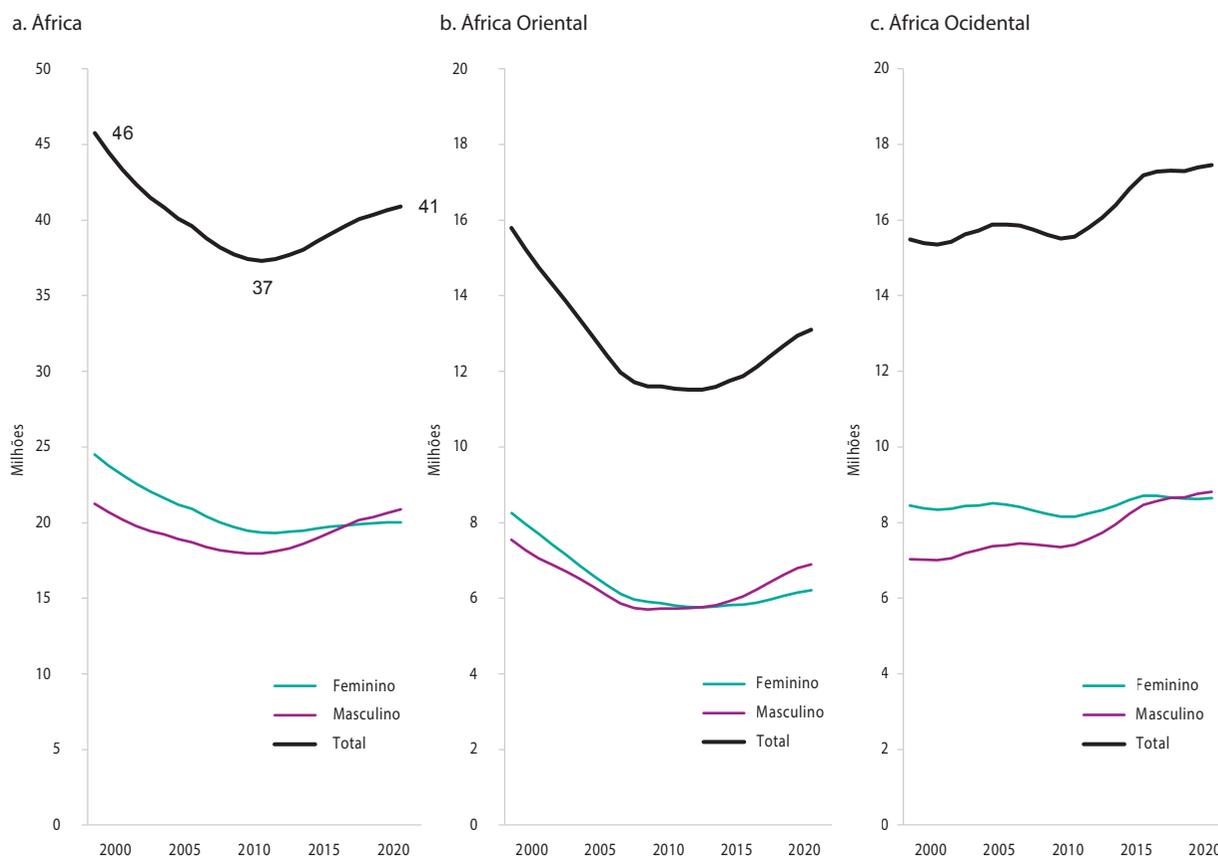
Taxa de alunos fora da escola	Pontos de dados administrativos desde 2013				
	Nenhum dado	Um a três pontos de dados	Quatro a cinco pontos de dados	Seis a oito pontos de dados	Nove a 11 pontos de dados
>40%	Somália	R.C.A., Guiné Equatorial, Sudão do Sul		Chade, Eritreia , Sudão	Níger
25– 40%	Guiné-Bissau, Nigéria		Comores, Libéria	Guiné, Mali , Mauritânia, Senegal	Burkina Faso, Costa do Marfim, Djibuti
15– 25%	Angola, R.D. Congo	Congo, Serra Leoa	Etiópia		Benim, Gâmbia, Tanzânia
5– 15%	Quênia, Líbia , Malaui	Botsuana, Zâmbia	Ruanda, S. Tomé e Príncipe, Uganda	Eswatini, Gana, Madagascar, África do Sul	Burundi, Cabo Verde, Camarões, Moçambique, Togo, Zimbábue
0– 5%		Gabão, Namíbia		Egito, Lesoto	Argélia, Maurício, Marrocos, Seychelles, Tunísia

Observações: Os países em negrito têm no máximo cinco pontos de dados administrativos desde 2013 e nenhuma pesquisa desde 2018. Os países sublinhados têm de seis a oito pontos de dados administrativos desde 2013, mas nenhum dado desde 2020 e nenhuma pesquisa desde 2018. Desses países, algumas pesquisas estão por vir. Na série Pesquisa por Agrupamento de Indicadores Múltiplos (MICS): Comores (2022), Líbia (2024), Marrocos (2024), Somália (2024) e Sudão do Sul (2024); e na série Pesquisas Demográficas e de Saúde: Angola (2023) e Mali (2023/24).

FIGURE 2.5

A população fora da escola vem crescendo desde 2012

População fora da escola, por sexo, 2000-23



Fonte: Estimativas do Relatório GEM.

Em cinco países, a população fora da escola aumentou em pelo menos meio milhão de crianças entre 2012 e 2022: República Democrática do Congo (553.000), República Unida da Tanzânia (584.000), Níger (623.000), Uganda (689.000) e Nigéria (767.000). Dentre estes países, o aumento proporcional mais rápido foi registrado em Uganda (84%), seguido pela República Unida da Tanzânia

(43%) e pelo Níger (43%). Há fortes pressões demográficas nesses países: a República Democrática do Congo, o Níger e a República Unida da Tanzânia estão entre os cinco países africanos que, segundo as projeções, terão a mudança mais rápida em suas populações em idade escolar primária na década de 2020, enquanto as populações de Uganda e da Nigéria também estão crescendo a taxas acima da média.

BOX 2.1**As crises fazem com que o número de crianças fora da escola seja subdimensionado**

Em 2022, o UIS e o Relatório de Monitoramento Global da Educação (GEM) propuseram uma grande melhoria na forma como as taxas e populações de alunos fora da escola são estimadas, por meio do uso eficiente de diferentes fontes de informação (UNESCO, 2022). No entanto, o modelo tem um ponto fraco: as estimativas não podem ser atualizadas sem novas informações e, na maioria dos casos, os esforços de monitoramento são interrompidos durante uma crise. A falta de segurança e as prioridades humanitárias urgentes não permitem que os processos usuais de coleta de dados continuem funcionando, dificultando a inclusão dessas crianças nos relatórios globais. Idealmente, a pesquisa anual do UIS dirigida aos governos deveria capturar o impacto das crises. Os governos devem ser capazes de documentar se a coleta de dados educacionais é abrangente ou se exclui determinadas regiões e populações. Na prática, porém, é difícil para muitos governos de países afetados por crises admitirem a dimensão do problema.

Uma abordagem de cima para baixo e ad hoc poderia se concentrar no uso mais sistemático da documentação existente coletada pelas agências humanitárias. Esses relatórios não são preparados com o objetivo de produzir estimativas globalmente comparáveis de taxas e populações de alunos fora da escola, mas sim para chamar a atenção para uma crise e executar planos operacionais voltados para as necessidades imediatas. Ainda assim, eles contêm informações valiosas que podem ser avaliadas e fornecem alguns insights sobre a margem de erro das estimativas oficiais. Por exemplo, o Comitê Internacional de Resgate (IRC) publica uma lista das crises humanitárias mais graves. Em sua lista de observação mais recente, três das cinco principais crises estavam na África: Sudão, Sudão do Sul e Burkina Faso (IRC, 2024).

A maior crise de deslocamento do mundo ocorre no Sudão desde o início do conflito civil naquele país em abril de 2023. Mais de 8 milhões de pessoas, cerca de 15% da população, foram deslocadas internamente ou fugiram para países vizinhos. De acordo com o modelo do UIS/ Relatório GEM, havia 3,1 milhões de crianças (45% do total) fora da escola em 2022, antes do conflito. O Relatório GEM confirmou a precisão dessa estimativa após a análise recente de uma pesquisa domiciliar nacionalmente representativa realizada em 2022. O conflito civil afetou principalmente as regiões de Darfur, Cordofão e Cartum (Sudan Education Cluster, 2023). De suas respectivas populações em idade escolar primária, cerca de 60% em Darfur e Cordofão e 10% em Cartum estavam fora da escola em 2022. Supondo que nenhuma criança tenha ido à escola nos últimos dois terços de 2023 nessas três regiões, 2,3 milhões precisariam ser adicionados à população fora da escola, elevando o total para 5,3 milhões.

O Sudão do Sul tem sofrido com uma espiral aparentemente interminável de conflitos e vulnerabilidade a desastres naturais. Não há dados facilmente acessíveis para triangulação. O modelo supracitado do UIS/ Relatório GEM estimou que havia 1,1 milhão de crianças em idade escolar primária – e 2,1 milhões de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar – fora da escola em 2022. O cluster de educação local aumentou essa última estimativa para 2,8 milhões (South Sudan Education Cluster, 2023). Se isso for verificado, mais 0,4 milhão de crianças em idade escolar primária precisarão ser acrescentadas à estimativa total.

Em Burkina Faso, uma crise de insegurança devido a ataques contínuos tem se espalhado por quase todo o país. Entretanto, cinco das 13 regiões administrativas foram afetadas de forma muito mais acentuada: Boucle du Mouhoun, Centre-Nord, Est, Nord e Sahel. O modelo do UIS/ Relatório GEM sobre alunos fora da escola estimou que havia 1,3 milhão de crianças em idade escolar primária – e 2,9 milhões de crianças, adolescentes e jovens – fora da escola em 2022, dos quais 1,5 milhão nas cinco regiões mais afetadas. Foram usados dados de duas pesquisas recentes (2019 e 2022), portanto, a estimativa está atualizada. Apesar disso, é difícil saber quão representativa foi a enumeração nas áreas afetadas. Uma estimativa feita pelo Ministério da Educação de Burkina Faso em maio de 2023, com o apoio do cluster de educação local, constatou que mais de 5.000 escolas primárias e secundárias foram forçadas a fechar nessas regiões, com quase 900.000 alunos perdendo o acesso à educação (Ministério da Educação Nacional, Alfabetização e Promoção das Línguas Nacionais de Burkina Faso, 2023). Essa estimativa provavelmente coincide com as estimativas mais altas existentes da população fora da escola; portanto, talvez seja mais seguro presumir que não seja necessário nenhum outro ajuste para cima em Burkina Faso.

Em resumo, as evidências apenas dessas três grandes crises, para as quais existem informações razoavelmente confiáveis e comparáveis, sugerem que a população fora da escola, que este relatório estimou em 41 milhões de crianças, pode estar subdimensionada em 2,7 milhões. Várias outras crises,

por exemplo, as ocorridas nas províncias do leste da República Democrática do Congo ou no norte da Etiópia, também podem levar a um subdimensionamento das respectivas populações fora da escola.

Cada crise é diferente em termos de características como intensidade, disseminação e duração, bem como em termos de disponibilidade de dados. Os clusters de educação, que têm a função de coordenar as respostas humanitárias em áreas onde o governo pode estar ausente, ser parte do conflito ou não ter os recursos para identificar as necessidades e oferecer serviços educacionais, têm como uma de suas tarefas estimar o número de pessoas que precisam de assistência humanitária na educação. É importante lembrar que essa é uma definição diferente de estar "fora da escola". Afinal, os clusters avaliam as necessidades educacionais para outros fins que não a elaboração de relatórios globais. Como resultado, é difícil combinar e integrar suas descobertas em relatórios estatísticos oficiais. Entretanto, é possível fazer mais para verificar e levar em conta os dados que eles fornecem nos casos em que podem ser triangulados com outras fontes. Sempre haverá uma margem de erro quando se trata de fazer relatórios sobre a educação em situações afetadas por crises. Mas quanto mais se souber, menos especulação haverá.

As taxas de conclusão melhoraram mais rapidamente do que as taxas de alunos fora da escola

A taxa de conclusão é o mais recente indicador global que foi adicionado à estrutura de monitoramento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 durante a Revisão Abrangente de 2020 pelo Grupo Interinstitucional e de Especialistas sobre os Indicadores dos ODS. Ele preencheu uma lacuna importante. A meta 4.1 do ODS 4 pedia aos países que "garantissem que todas as meninas e meninos concluíssem... o ensino fundamental e médio", mas não havia nenhuma medida para monitorar o progresso.

A taxa de conclusão é uma taxa de realização que mede a porcentagem de uma coorte que atingiu a última série do ensino fundamental. A coorte é composta por aqueles que têm de três a cinco anos a mais do que a idade oficial de graduação. Considerando que a idade oficial de formatura é, em média, 11 anos, o indicador mede o aproveitamento de crianças de 14 a 16 anos. O indicador foi definido dessa forma para abranger as crianças que terminam a escola tarde, seja porque começaram tarde ou porque tiveram que repetir uma série. Na África, ambos os problemas são mais graves do que no resto do mundo.

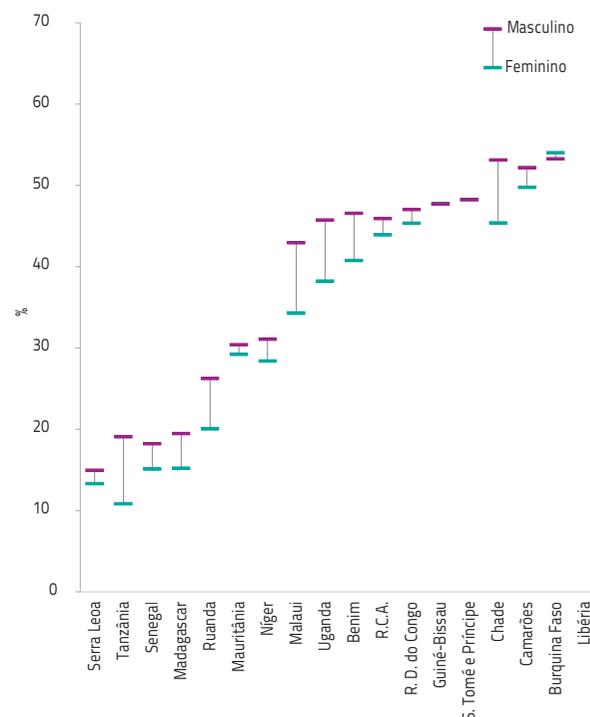
De acordo com o UIS, 10% dos alunos do ensino fundamental em todo o mundo estavam pelo menos dois anos atrasados para sua série em 2022. Na África Subsaariana, essa proporção é de 27%, ou seja, quase três vezes maior. A análise dos dados de pesquisas domiciliares de uma amostra de 18 países da África Subsaariana mostra que a proporção pode ser ainda maior, com quatro em cada 10 crianças com pelo menos dois anos de atraso em relação à série. A Libéria é um caso extremo, com dois em cada três alunos – e 70% dos meninos – acima da idade esperada para a série. Observa-se também uma diferença

de gênero impressionante: as meninas têm menos probabilidade do que os meninos de estarem acima da idade em todos os países, exceto em um (Burkina Faso). Em 2020 no Malawi, 43% dos meninos estavam acima da idade, em comparação com 34% das meninas (**Figura 2.6**).

FIGURA 2.6

Os meninos são mais propensos do que as meninas a ter idade acima do esperado para sua série

Porcentagem de alunos matriculados no ensino fundamental que têm pelo menos dois anos a mais de idade para a série atual, 2017-21



Fonte: Estimativas do Relatório GEM.

Essa dimensão de gênero da frequência por idade se reflete nas taxas de conclusão. Embora a taxa de conclusão "no prazo" (ou seja, oficial) do ensino fundamental se concentre naqueles com idade entre 14 e 16 anos, também é possível observar aqueles que "finalmente" chegam à última série, mesmo que com até oito anos de atraso. Em 2023, estima-se que 71% dos jovens de 14 a 16 anos concluíram o ensino fundamental. Levando em conta os concluintes tardios, estima-se que 80% eventualmente alcançariam a última série do ensino fundamental. Embora a taxa de conclusão do ensino fundamental das meninas tenha ultrapassado a dos meninos já em 2011 – e agora seja cinco pontos percentuais maior (73% vs. 68%) – os meninos (81%) ainda têm mais probabilidade do que as meninas (79%) de concluir o ensino fundamental. Entretanto, a diferença de gênero neste indicador caiu de 12 pontos percentuais para menos de dois pontos percentuais desde 2000. O Norte da África alcançou a paridade na conclusão final, enquanto a África Oriental é a única região em que as meninas têm mais probabilidade de concluir o ensino fundamental do que os meninos, com uma diferença de quatro pontos percentuais; em contrapartida, a maior diferença na direção oposta está na África Ocidental, onde os meninos têm uma vantagem de sete pontos percentuais sobre as meninas (**Figura 2.7**).

A diferença de nove pontos percentuais entre as taxas de conclusão final e no prazo em 2023 está um pouco abaixo do nível de 2000. A diferença havia aumentado na década de 2000, chegando a 11 pontos percentuais em 2011. O grande aumento no número de matrículas escolares naqueles anos trouxe não apenas muito mais crianças para a escola, mas também crianças que não estavam na idade certa. Isso acabou criando pressões sobre os sistemas educacionais, muitos dos quais tinham taxas de repetência eram extremamente altas. Por exemplo, durante toda aquela década, as taxas de repetência ultrapassaram rotineiramente 20% em países como Burundi, Camarões, Chade, Malawi e Togo. Uma comparação de 29 países do banco de dados do UIS entre 2005 e 2015 sugere que as taxas de repetência caíram em cerca de um terço nesse período. Um motivo adicional, portanto, para a desaceleração das taxas de alunos fora da escola é o menor número de repetentes.

Embora a taxa de conclusão tenha aumentado de forma constante nos últimos 20 anos (0,9 ponto percentual por ano de 2000 a 2010 e 0,8 ponto percentual por ano entre 2010 e 2020), o movimento de aumento da taxa de conclusão final desacelerou (de 1,0 ponto

percentual por ano de 2000 a 2010 para 0,6 ponto percentual por ano entre 2010 e 2020). Isso sugere que os sistemas educacionais se tornaram um pouco mais eficientes, pois relativamente menos crianças concluem o ensino fundamental tardiamente (**Figura 2.8**).

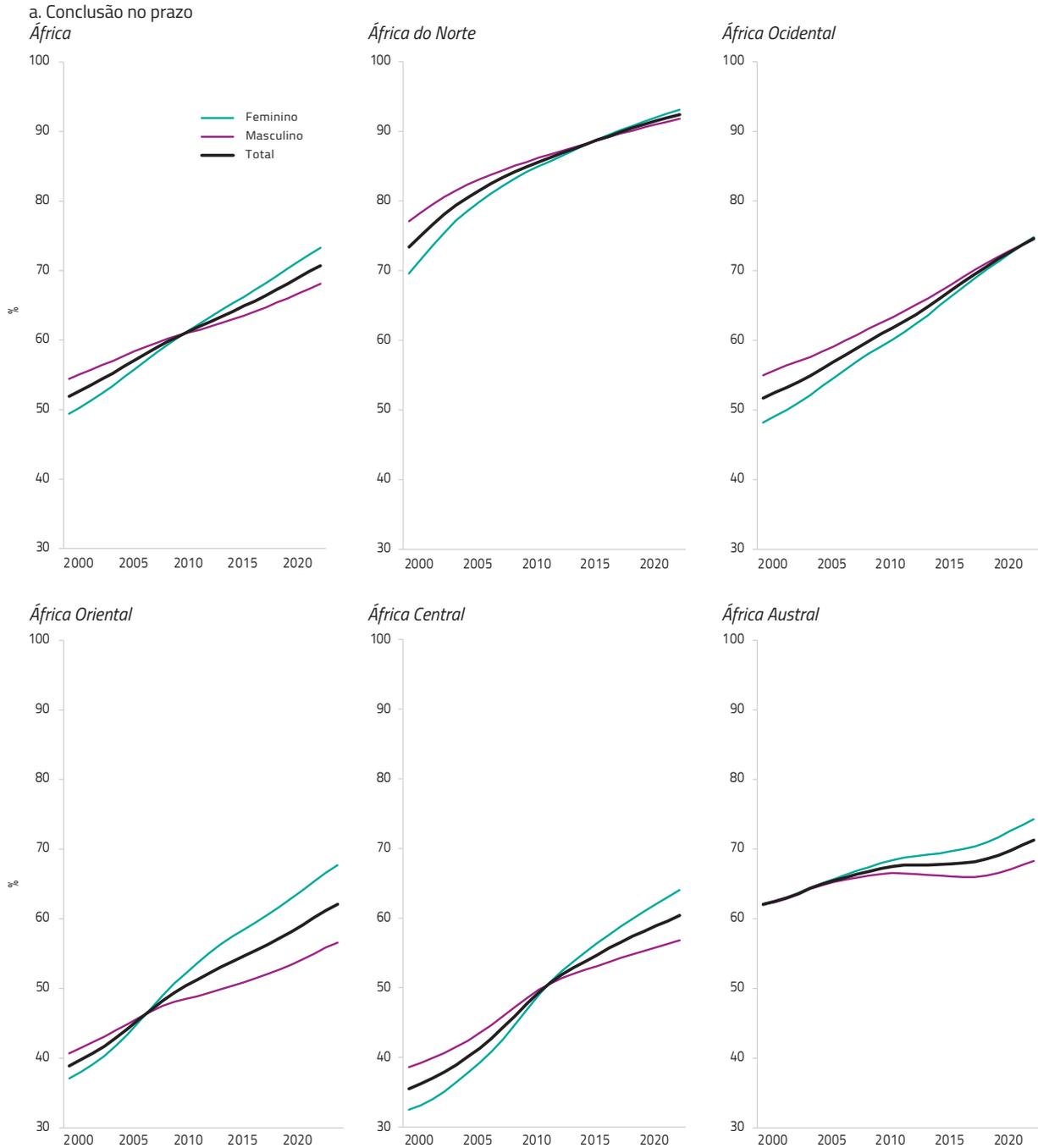
Há grandes diferenças nas taxas de conclusão entre as regiões da União Africana. O Norte da África é a região mais próxima da conclusão universal do ensino primário, mas também tem a menor diferença entre as taxas de conclusão no prazo (92%) e final (93%). Na África Central, Austral e Ocidental, as taxas de conclusão final estão em torno de 80%, ou seja, próximas da média continental. Entretanto, as três regiões diferem em aspectos importantes. A África Central tem a maior lacuna entre as taxas de conclusão no prazo e no final: apenas 60% das crianças concluem o ensino fundamental no prazo, a taxa mais baixa de todas as regiões da União Africana, mas 79% acabam concluindo. Embora as meninas tenham uma vantagem de sete pontos percentuais na conclusão no prazo, os meninos têm uma vantagem de cinco pontos percentuais na conclusão final. A África Ocidental tem a segunda menor diferença entre as taxas de conclusão no prazo e no final; além disso, suas taxas de conclusão têm progredido constantemente em um ponto percentual por ano desde 2000, sem desaceleração. A África Austral, por outro lado, viu sua taxa de progresso diminuir em dois terços entre 2000 e 2010 e entre 2010 e 2020: sua taxa de conclusão tem aumentado apenas 0,2 ponto percentual por ano desde 2010. A África Oriental é a mais atrasada, com uma taxa de conclusão de 62% e uma taxa de conclusão final de 73%.

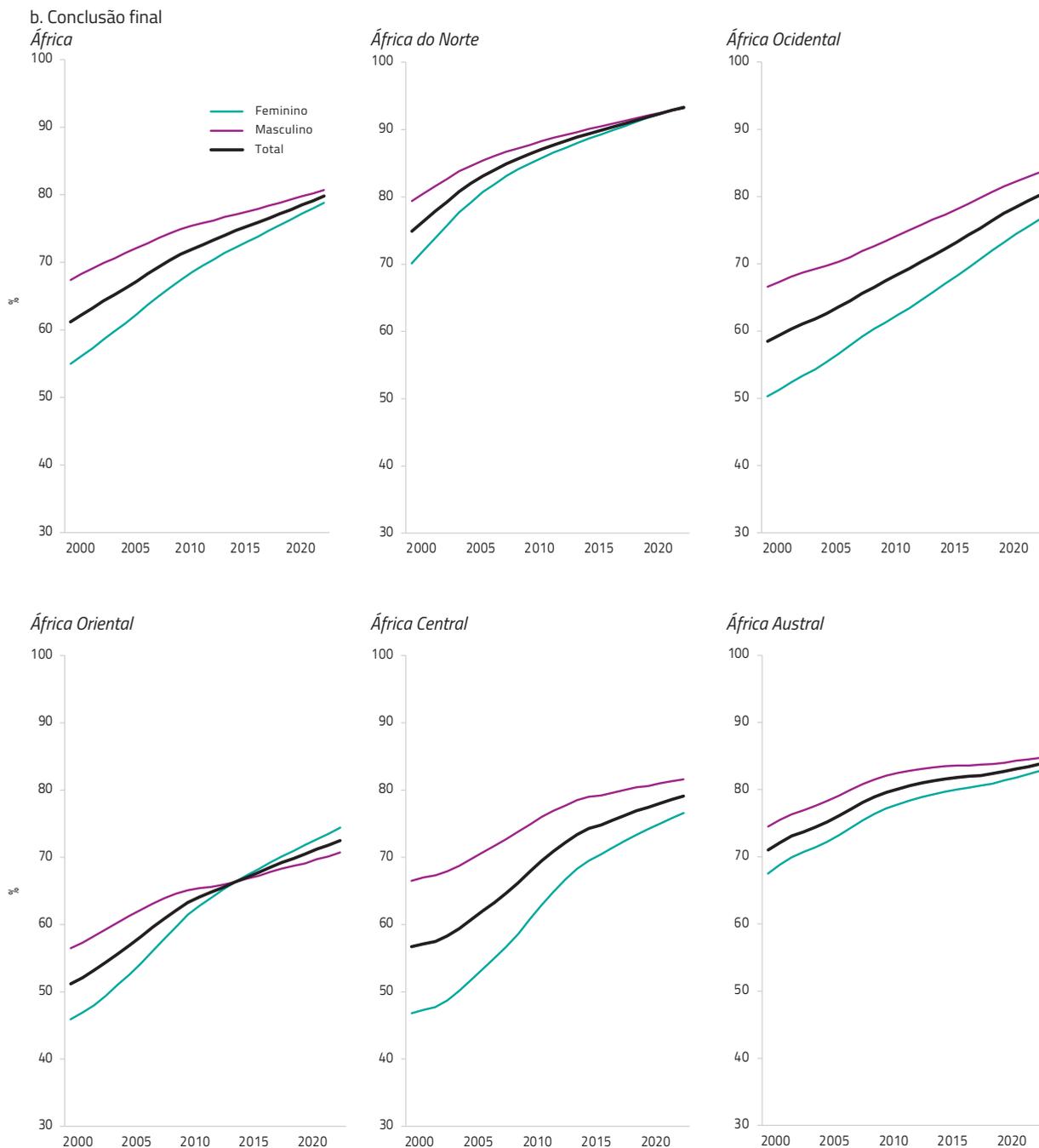
Os países diferem de forma correspondente. Em uma amostra de 30 países, apenas três países (Argélia, África do Sul e Tunísia) alcançaram a conclusão universal do ensino primário. No extremo oposto, na República Centro-Africana e no Chade, nem mesmo uma em cada duas crianças conclui o ensino e menos de uma em cada três conclui o ensino fundamental dentro do prazo. Embora não haja dados concretos disponíveis, estima-se que países como a Somália (**Box 2.2**) e o Sudão do Sul tenham taxas de conclusão ainda mais baixas. Países como a República Democrática do Congo, Malawi e Uganda têm uma diferença de mais de 20 pontos percentuais entre a taxa de conclusão no prazo e a taxa de conclusão final; a diferença ultrapassa 30 pontos percentuais na Guiné-Bissau e na Libéria, que, conforme descrito anteriormente, têm as maiores taxas de frequência acima da idade no continente.

FIGURA 2.7

Quatro em cada cinco crianças concluem o ensino fundamental na África

Taxa de conclusão do ensino fundamental, África e regiões da União Africana, 2000-23





Fonte: Estimativas do Relatório GEM.

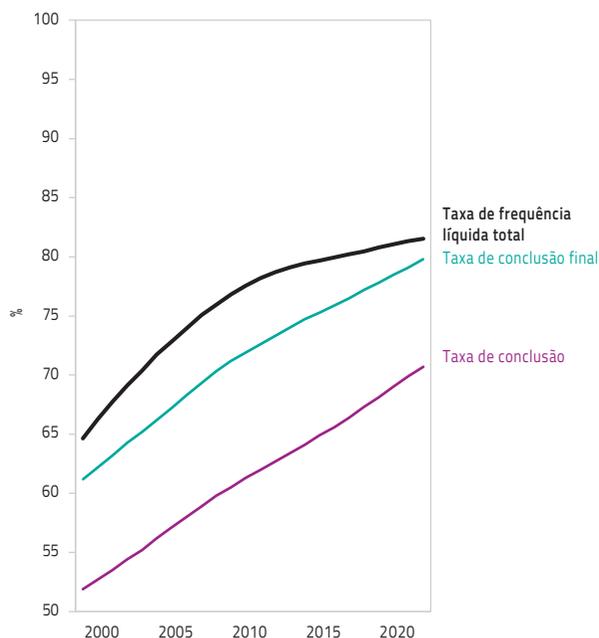
Níger registrou o crescimento mais rápido em 20 anos, de 13% em 2000 para 63% em 2020, ou 2,5 pontos percentuais por ano. Os países que alcançaram uma melhoria de pelo menos dois pontos percentuais por ano

incluem Burkina Faso, São Tomé e Príncipe, Serra Leoa e Togo. Em contrapartida, países como a Nigéria e a República Unida da Tanzânia melhoraram suas taxas de conclusão em apenas sete pontos percentuais em 20 anos (**Figura 2.9**).

FIGURA 2.8

As taxas de conclusão aumentaram mais rapidamente do que as taxas de alunos fora da escola diminuíram

Taxa de frequência líquida total e taxas de conclusão, África, 2000-23



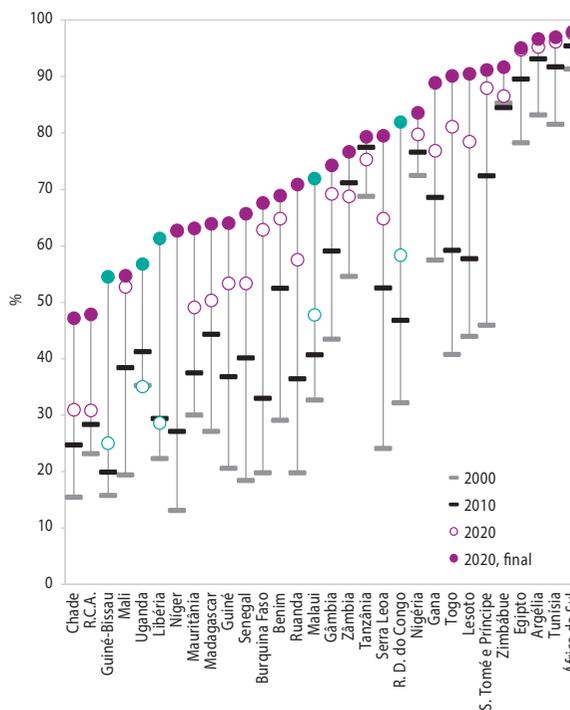
Observação: A taxa de frequência líquida total é igual a 100 menos a taxa de alunos fora da escola.

Fonte: Relatório GEM e estimativas do UIS.

FIGURA 2.9

As taxas de conclusão aumentaram mais rapidamente do que as taxas de alunos fora da escola diminuíram

Taxas de conclusão no prazo e final, países selecionados, 2000, 2010 e 2020



Observação: Os países marcados em azul-petróleo têm uma diferença de pelo menos 20 pontos percentuais entre as taxas de conclusão final e no prazo.

Fonte: Estimativas do Relatório GEM.

BOX 2.2:

Na Somália, menos de uma em cada cinco crianças conclui o ensino fundamental

A Somália sofreu três décadas de dissolução do Estado, conflito e instabilidade, que foram agravados de maneira intermitente. Além disso, mais recentemente, sofreu também com a seca e a fome. Por conta desses fatores, seu sistema de educação pública entrou em colapso. Em 2020, entre as escolas primárias, apenas 3% eram escolas públicas e 39% eram escolas privadas que contavam com apoio público (Governo Federal da Somália, 2022).

Com a desintegração do sistema educacional, os esforços para monitorar o desenvolvimento da educação no país têm enfrentado dificuldades. Até o momento, a Somália é o único país africano, desde o início dos registros em 1970, que não tem um único ponto de dados sobre o indicador temático 4.1.3 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a taxa bruta de admissão na última série do ensino fundamental (que é um indicador da taxa de conclusão do ensino fundamental).

A falta de um censo populacional a partir do qual se possa fazer uma amostragem de um conjunto representativo de domicílios dificulta as tentativas de generalizar os resultados das pesquisas domiciliares, especialmente no contexto da combinação mais extrema de condições demográficas: populações nômades, rápida urbanização e cerca de 1,1 milhão de pessoas deslocadas internamente (Banco Mundial, 2019) dentre uma população estimada de 17 milhões. Os níveis extremos de insegurança tornam a pesquisa de campo uma atividade de alto risco e fizeram com que alguns dos distritos

mais vulneráveis fossem excluídos de muitas pesquisas. As perguntas que abordavam a educação nas pesquisas foram feitas de forma inconsistente, o que impediu comparações.

No entanto, os dados de várias pesquisas domiciliares dos últimos 20 anos podem ser reunidos para se chegar a conclusões provisórias. A Pesquisa por Agrupamento de Indicadores Múltiplos (MICS) de 2006, que foi a segunda e última pesquisa nacionalmente representativa dessa família de pesquisas, fornece uma linha de base. Ela estimou a taxa de frequência no ensino fundamental em 23%, variando de menos de 5% entre o quinto mais pobre e 53% entre o quinto mais rico das famílias (e de 12% nas áreas rurais a 41% nas áreas urbanas). A taxa de frequência líquida no ensino médio foi de 7%, variando de menos de 1% entre os três quintos mais pobres a 22% para o quinto mais rico das famílias (e de 1% nas áreas rurais a 14% nas áreas urbanas) (UNICEF Somália, 2006). Com base nesses dados, a equipe do Relatório GEM estimou que, em 2006, a taxa de conclusão do ensino fundamental foi de 24% (18% para meninas) e a taxa de conclusão do ensino médio superior foi de 6% (1,5% para meninas).

Duas pesquisas, com representatividade praticamente nacional, foram realizadas nos últimos anos, graças à situação de segurança um pouco melhor. No entanto, elas fornecem estimativas contraditórias. Em 2017, a segunda rodada da Pesquisa de Alta Frequência da Somália sugeriu que a taxa de frequência no ensino fundamental pode ter aumentado para 33%. Ela também estimou que a taxa era menor para pessoas deslocadas internamente (25%) e para nômades (10%) (Banco Mundial, 2019). Em contrapartida, a Pesquisa Demográfica e de Saúde da Somália de 2018-19 apresentou um relato mais pessimista, sugerindo que a taxa de frequência no ensino fundamental era de apenas 18% (20% para meninos e 17% para meninas). Ela também estimou um limite superior da taxa de conclusão do ensino fundamental para meninas de 15 a 19 anos, sugerindo que 19% tinham "algum nível de educação primária". Isso indica que não houve progresso na educação nos últimos 20 anos (Diretoria Nacional de Estatísticas da Somália, 2020).

Esse último resultado também é consistente com os dados administrativos, que indicam que a taxa líquida de matrícula no ensino fundamental foi de 16% no período de 2020/21 (Ministério da Educação, Cultura e Ensino Superior da Somália, 2021). Portanto, pode-se concluir que o desenvolvimento da educação regrediu desde a linha de base de 2006, com uma estimativa de 13 a 17% das crianças atingindo o período da 6ª à 8ª série. Estima-se que 45% das crianças de 6 a 13 anos nunca frequentaram a escola (Governo Federal da Somália, 2022). Com base nesse indicador, a Somália é um dos três países menos desenvolvidos do mundo em termos de educação, ao lado do Chade e do Sudão do Sul.

Uma dificuldade especial na avaliação da situação da educação é que uma parcela considerável das crianças que vão à escola frequenta escolas corânicas. Em 2018-19, entre as duas em cada cinco crianças de 9 anos que frequentavam a escola, metade estava em escolas seculares e metade em escolas corânicas (Governo Federal da Somália, 2022), com muitas crianças frequentando ambos os sistemas. Apesar das condições rudimentares, essas escolas islâmicas ofereceram uma alternativa quando as escolas formais entraram em colapso durante períodos de crise, em parte devido à sua propriedade comunitária (Mohamed-Abdi, 2003; Moyi, 2012; Governo Federal da Somália, 2018). No entanto, elas representam um desafio, pois não estão sob a supervisão do Ministério da Educação (Ministério da Educação, Cultura e Ensino Superior da Somália, 2017).

Os países também diferem em termos da trajetória típica que as crianças seguem e em termos de como suas taxas de conclusão são alcançadas na prática. Em alguns países, um grande número de crianças nem chega a cruzar o portão da escola. Em alguns países, os alunos têm acesso à progressão automática. Em outros, muitas crianças abandonam a escola após cada série e, em outros ainda, abandonam a escola em grande número perto do final do ciclo.

Por exemplo, conforme descrito anteriormente, não mais do que 70% das crianças no Senegal começam a 1ª série,

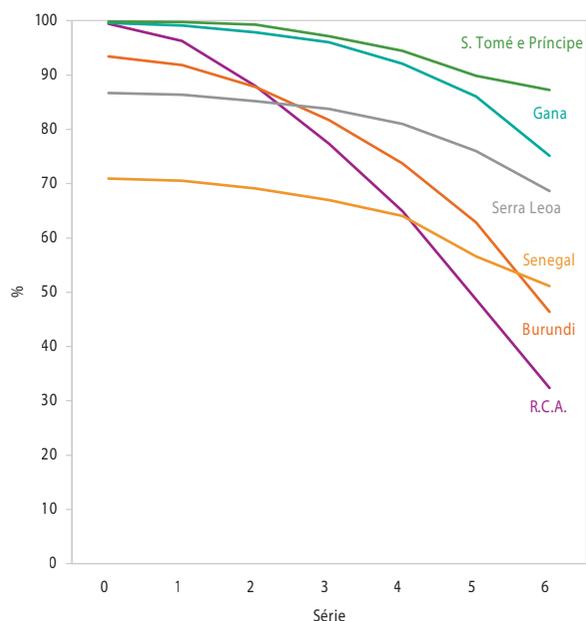
pois a maioria das demais opta por alguma forma de educação religiosa à margem do sistema formal. Embora apenas cerca de 50% das crianças concluam o ensino fundamental no prazo, a maioria das que iniciam a 1ª série termina o ensino fundamental (cerca de 70%). Essa é uma taxa de sobrevivência consideravelmente maior do que a do Burundi (cerca de 50%) e da República Centro-Africana (cerca de 30%), que registram taxas de conclusão inferiores às do Senegal. As crianças da República Centro-Africana apresentam o perfil mais acentuado, com a taxa de evasão aumentando a cada série, de 9% entre a 1ª e a 2ª séries para 16% entre a 3ª e a 4ª séries e 34% entre a 5ª e a 6ª séries.

Uma aceleração semelhante na taxa de evasão é observada em Gana, embora em uma escala menor: a taxa de evasão dobra da transição entre a 4ª e a 5ª série para a transição entre a 5ª e a 6ª série, onde alcança 13% (Figura 2.10).

FIGURA 2.10

As probabilidades de as crianças terem acesso à escola e progredirem nas séries variam de acordo com o país

Trajetórias de alunos no ensino fundamental, países selecionados, 2017 a 2019



Observação: As trajetórias foram calculadas entre a coorte de jovens de 16 a 18 anos.

Fonte: Estimativas do Relatório GEM.

Conclusão

A África tem mais dificuldades do que as outras regiões do mundo para garantir que todas as crianças frequentem a escola e concluem o ciclo completo do ensino fundamental. A taxa de alunos fora da escola (18,5%) é o dobro da média global e o número de crianças fora da escola aumentou de 37 milhões em 2012 para 41 milhões em 2023. Após um rápido progresso na redução da taxa de alunos fora da escola na década de 2000, esse progresso quase parou na década de 2010. Além disso, a população fora da escola é subestimada, pois os conflitos não são contabilizados; por exemplo, em países como Sudão, Sudão do Sul, República Democrática do Congo e Etiópia, onde a coleta de dados foi prejudicada.

O esforço para a universalização das matrículas nos anos 2000 foi bem-sucedido, mas também causou gargalos, que se manifestaram em altas taxas de repetência. Portanto, parte da aparente desaceleração das matrículas também se deve ao fato de que menos alunos repetem as séries. Em contrapartida, as taxas de conclusão parecem ter continuado a crescer nos últimos 20 anos em um ritmo constante em todas as regiões, exceto na África Austral. Um grande desafio é que o ingresso tardio na escola e as taxas de repetência ainda altas significam que muitas crianças chegam ao final do ciclo do ensino fundamental com um atraso considerável. Observamos que 71% das crianças concluem o ensino fundamental com até cinco anos de atraso em relação à idade oficial de graduação, e somente 80% alcançam a conclusão final. Isso faz com que uma em cada cinco crianças não tenha a expectativa de concluir o ensino fundamental, embora a primeira meta de conclusão universal tenha sido estabelecida com o alvo de ser alcançada até 1980. Alguns países demonstraram bom desempenho, mas também há países populosos que tiveram dificuldades para melhorar as taxas de conclusão: Ao longo de 20 anos, a Nigéria e a República Unida da Tanzânia só registraram um aumento de sete pontos percentuais em suas taxas de conclusão do ensino fundamental. Na República Centro-Africana e no Chade, menos da metade das crianças concluem o ensino fundamental; na Somália, estima-se que apenas uma em cada cinco o faça.

3

Resultados da aprendizagem básica



Uma aula de matemática em uma escola primária em Nyumba Yanga, Zâmbia. (CRÉDITO: © UNESCO Relatório GEM/Rooftop)

- Todas as crianças nascem para aprender, mas apenas uma em cada cinco atinge o nível mínimo de proficiência esperado ao final do ensino fundamental. As crianças aprendem muito pouco nos primeiros três anos, segunda a pesquisa domiciliar MICS.
- Há lacunas de dados muito grandes no indicador global do ODS 4 sobre a aprendizagem no continente. Desde 2021, nove países conseguiram medir a parcela de alunos que atingem o padrão global com uma nova ferramenta, a Avaliação do Nível Mínimo de Proficiência (AMPL).
- Os dados existentes mostram que, apesar do aumento maciço de matrículas, os resultados de aprendizagem aumentaram somente até o advento da COVID-19. A pandemia desacelerou essa tendência e os resultados parecem ter caído em países com longos períodos de fechamento de escolas. No entanto, pesquisas tradicionais e não tradicionais de resultados de aprendizado, como avaliações conduzidas por cidadãos, mostram que alguns países continuaram a progredir.

OBSERVAÇÕES-CHAVE

- Existem dados de tendências sobre a aprendizagem para apenas um em cada quatro alunos africanos. A mudança média anual nos resultados de aprendizagem em leitura no país africano mediano foi fortemente positiva: 1,26 pontos percentuais por ano. Entretanto, em todos os países africanos da amostra, com exceção de um, menos de 25% dos alunos alcançaram a proficiência mínima no final do ensino fundamental.
- Entre os países que participaram da última rodada do Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS), a parcela de alunos que alcançou o nível mínimo de proficiência em leitura aumentou no Marrocos em cinco pontos percentuais e caiu na África do Sul em três pontos percentuais (dados do período de 2016 a 2021).
- Entre os seis países que participaram da pesquisa de Avaliação do Nível Mínimo de Proficiência (AMPL) em 2021 e 2023, os alunos de escolas urbanas tinham pelo menos três vezes mais probabilidade de ler com compreensão ao final do ensino fundamental; no entanto, em Burkina Faso e Lesoto, essa probabilidade era seis vezes maior.
- Evidências da Avaliação Internacional Comum de Numeracia (ICAN), uma avaliação de numeracia conduzida por cidadãos, sugerem que a COVID-19 não teve um grande impacto negativo na aprendizagem no Quênia e na Nigéria entre 2019 e 2022, mas teve em Moçambique, onde as escolas ficaram fechadas por muito tempo.
- Os dados de 18 países africanos que participaram do módulo de pesquisa domiciliar da Pesquisa por Agrupamento de Indicadores Múltiplos (MICS) sobre a aprendizagem básica entre 2017 e 2022 mostram que apenas 11% das crianças tinham habilidades preliminares de leitura na 3ª série.

Novas evidências confirmam as estimativas anteriores dos níveis de aprendizado.... 41

As pesquisas domiciliares mostram que as crianças adquirem habilidades básicas muito lentamente 49

Conclusão..... 51

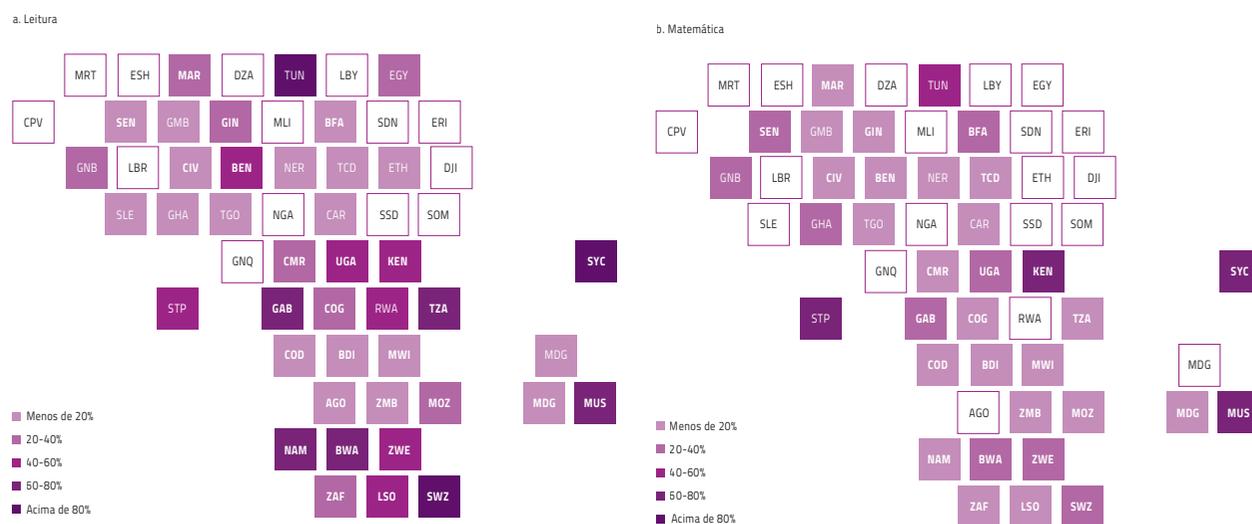
O primeiro relatório Holofote estimava que, na África, no máximo uma em cada cinco crianças atingia o nível mínimo de proficiência (**Box 3.1**) em leitura e matemática ao final do ensino fundamental. Entretanto, há incertezas devido às grandes lacunas de dados sobre os resultados de aprendizagem na África. Informações comparáveis podem ser obtidas nas pesquisas do Programa de Análise dos Sistemas Educacionais da CONFEMEN (PASEC) nos países francófonos. Dentro deste programa, foram realizadas duas rodadas de pesquisas (na 2ª e 6ª séries) que abrangeram 10 países em 2014 e 15 países em 2019. Atualmente, o programa está planejando uma terceira

rodada que deve se estender a 21 países em 2024/25, incluindo países lusófonos (Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe) e anglófonos (Nigéria). No entanto, até o momento na África, existem dados sobre os níveis de resultados de aprendizagem apenas para um terço dos alunos e dados sobre as tendências de resultados de aprendizagem para apenas um quarto dos alunos. Embora não tenha havido uma grande atualização dos dados de aprendizagem em todo o continente desde 2019, novas evidências foram geradas para alguns países; elas são analisadas neste capítulo no contexto das primeiras estimativas do relatório Holofote (**Figura 3.1**).

FIGURA 3.1

No máximo, um em cada cinco alunos atinge a proficiência mínima em leitura e matemática na África

Porcentagem de alunos que atingem a proficiência mínima de aprendizagem ao final da educação primária, valores diretamente obtidos e imputados, 2013-22



Observações: Os países que estão em **negrito** são aqueles cujos dados são provenientes de uma estimativa direta e não são imputados.
Fonte: Banco de dados do UIS, complementado com dados do Monitoring Impact on Learning Outcomes (MILO), do Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS), e com as pesquisas do Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências (TIMSS) e as estimativas do Relatório GEM. Reproduzido do relatório continental Holofote 2022.

BOX 3.1:**O que é o nível mínimo de proficiência?**

O indicador global 4.1.1 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) tem como objetivo registrar a proporção de crianças que atingem pelo menos um “nível mínimo de proficiência” (NMP) em leitura e matemática. Os NMPs fornecem referências objetivas importantes para que os países possam medir seu progresso no sentido de atingir as metas globais de educação (**Tabela 3.1**).

Como agência guardiã do indicador, o Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) vem desenvolvendo os padrões que permitirão que os países apresentem relatórios sobre o indicador. O consenso de especialistas internacionais definiu os NMPs para cada um dos três pontos especificados no indicador: fim do ensino fundamental inferior (4.1.1a), fim do ensino fundamental (4.1.1b) e fim do ensino médio inferior (4.1.1c) (Nitko, 2018). Desde então, os NMPs têm sido o foco de um longo processo consultivo destinado ao seu aperfeiçoamento (UIS, 2023). O Conselho Australiano de Pesquisa Educacional refinou substancialmente os NMPs globais com o conceito de progressão da aprendizagem: um conjunto de passos para entender o que os alunos sabem e podem fazer em cada nível e o que precisam fazer para progredir. Ele forneceu itens de avaliação para ilustrar esses NMPs. Essa conceituação fornece aos formuladores de políticas e profissionais da educação as informações de que precisam para direcionar melhor as necessidades de aprendizagem dos alunos (ACER, 2019; Aliança Global para o Monitoramento da Aprendizagem, 2022).

TABELA 3.1

Descrição ampliada dos níveis mínimos de proficiência em leitura e matemática no ensino fundamental, de acordo com o indicador global 4.1.1 dos ODS

	Leitura	Matemática
Até a 3ª série	Em um texto curto e simples de uma ou duas frases, os alunos leem em voz alta a maioria das palavras – incluindo algumas pouco conhecidas – com precisão. Entretanto, eles fazem isso lentamente e, muitas vezes, palavra por palavra. Eles identificam o significado de palavras conhecidas, inclusive quando elas têm mudanças morfológicas comuns, e também de algumas palavras desconhecidas. Eles conseguem obter informações explícitas de uma única frase. Ao ouvir textos mais longos e observar as ilustrações, os alunos obtêm informações explícitas sobre os principais eventos, ideias ou personagens e usam essas informações para fazer inferências simples.	Os alunos conseguem ler, escrever e comparar números inteiros até 100. Eles conseguem somar e subtrair números até 20, dobrar e dividir pela metade números inteiros até 20 e resolver problemas de aplicação envolvendo números até 20. Os alunos conseguem reconhecer formas simples e seus atributos e usar essas formas para criar outras formas. Eles também conseguem medir e comparar comprimentos de formas e linhas usando unidades não padronizadas. Eles usam calendários e reconhecem os dias da semana e os meses do ano. Eles conseguem ler exibições simples de dados. Eles possuem conhecimento básico de orientação espacial e conseguem avaliar o tamanho relativo de objetos do mundo real.
Ao final do ensino fundamental	Em uma narrativa curta e simples ou em um texto expositivo, os alunos leem em voz alta em um ritmo e em um nível de precisão e expressão (prosódia) que demonstram compreensão. Eles usam pistas morfológicas (ao nível das palavras) e contextuais (ao nível das frases ou do texto) ensinadas anteriormente para entender o significado de palavras familiares e desconhecidas e para distinguir entre os significados de palavras com significados próximos. Ao ler silenciosamente ou em voz alta, eles localizam informações explícitas em um parágrafo. Eles utilizam essas informações para fazer inferências sobre comportamentos, eventos ou sentimentos. Eles identificam as ideias principais e algumas secundárias em um texto, se elas forem apresentadas com destaque, e reconhecem tipos de textos comuns quando o conteúdo e a estrutura são óbvios. Eles fazem conexões básicas entre o texto e suas experiências ou conhecimentos pessoais.	Os alunos conseguem somar e subtrair números inteiros até 1.000 e demonstrar fluência com operações de multiplicação até 10×10 e operações de divisão relacionadas; resolver problemas simples de aplicação com números inteiros usando as quatro operações; identificar frações equivalentes simples; comparar e ordenar frações unitárias e frações com denominadores relacionados; identificar e representar quantidades usando a notação decimal até a casa dos décimos; selecionar e usar uma variedade de ferramentas para medir e comparar comprimento, peso e capacidade/volume; ler a hora até o minuto em um relógio analógico e calcular o tempo decorrido em minutos dentro e fora do período de uma hora; construir exibições de dados com dados organizados em categorias e escalas de uma ou várias unidades; obter várias informações de exibições de dados para resolver problemas; reconhecer e nomear formas 2D e objetos 3D familiares por seus atributos simples, como número de faces, arestas e vértices para formas 3D e número de lados e cantos para formas 2D; descrever e continuar padrões numéricos que aumentam ou diminuem em um valor constante a partir de qualquer ponto inicial, ou que aumentam ou diminuem em um multiplicador constante; e aplicar o conceito de equivalência ao encontrar um valor ausente em uma sentença numérica.

Fonte: Aliança Global para o Monitoramento da Aprendizagem (2022).

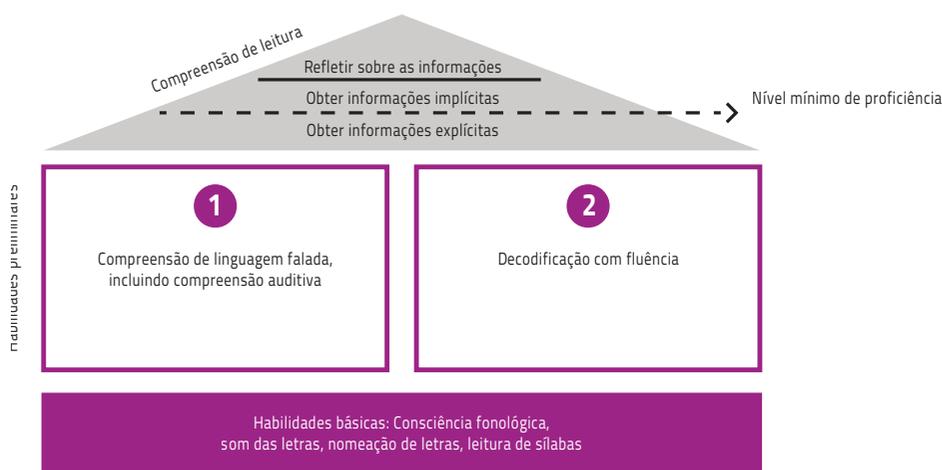
Foi necessário um trabalho adicional para definir o NMP do final do ensino fundamental, a começar pela leitura. Em primeiro lugar, a taxa de crescimento do aprendizado é mais rápida nos primeiros anos, com lacunas muito significativas entre o que se espera que as crianças tenham dominado ao final da 2ª e 3ª séries, respectivamente. Em segundo lugar, a variação nas práticas e condições entre os sistemas educacionais também é mais marcante nesse nível, especialmente com relação às condições linguísticas. Em muitos países em que o idioma oficial de instrução não é o primeiro idioma da criança,

a instrução ocorre exclusivamente ou em grande parte no idioma materno da criança nos três primeiros anos de escola, antes da transição para o idioma oficial de instrução a partir da 4ª série. Em terceiro lugar, as modalidades de avaliação também podem ser diferentes, já que as avaliações em grupo na sala de aula, típicas de séries mais avançadas, podem não ser ideais para crianças mais novas; avaliações individuais também têm sido administradas. Na leitura, o objetivo é a compreensão da leitura, cuja efetivação requer certas habilidades básicas (por exemplo, identificação de letras) e duas categorias amplas de habilidades preliminares: compreensão da linguagem falada e decodificação (**Figura 3.2**).

FIGURA 3.2

Existem componentes distintos que formam a proficiência mínima

Uma abordagem esquemática da proficiência mínima em leitura na 3ª série



Fonte: Montoya (2024).

Novas evidências confirmam as estimativas anteriores dos níveis de aprendizado

Os níveis de resultados de aprendizagem são muito baixos na África. No entanto, ao contrário do que se diz popularmente, há poucas evidências de que esteja havendo uma crise, conforme foi argumentado no Capítulo 1 utilizando medidas históricas. Os números mais recentes, que abrangem o período de 2011 a 2021, também sugerem que, apesar dos níveis muito altos de crescimento das matrículas, tem havido um aumento da parcela de

alunos nos países africanos que alcançam a proficiência mínima em leitura no final do ensino fundamental; isso foi demonstrado no Capítulo 2. Essa conquista, por si só, sugere que a percepção comum de que a expansão da educação tende a estar associada à piora dos resultados de aprendizagem não é necessariamente verdadeira. Embora o número de países com dados relevantes seja limitado, a variação média anual na proporção de alunos que atingem a proficiência mínima em leitura no final do ensino fundamental no país mediano de alta renda foi ligeiramente negativa (-0,07 ponto percentual por ano), enquanto foi fortemente positiva no país africano mediano (1,26 ponto percentual por ano), sendo que todos eles eram de renda baixa ou média-baixa nessa amostra. Ao mesmo tempo, pelo menos 75% dos alunos do país de renda alta mediano alcançaram a proficiência mínima, enquanto menos de

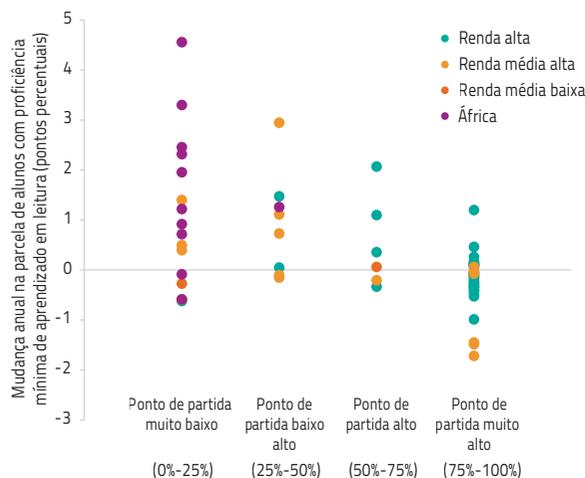
25% dos alunos o fizeram no país africano mediano (e, muitas vezes, muito menos do que isso) (Figura 3.3).

Como os dados confirmam que baixos níveis de aprendizado não equivalem a tendências negativas de aprendizado, o termo "crise" de aprendizagem deve ser preferencialmente evitado ao descrever a África. Em primeiro lugar, ele é incorreto do ponto de vista factual. Em segundo lugar, é insensível à combinação única de condições que os países africanos herdaram: um legado de conflito, pobreza e fronteiras que dividem suas comunidades linguísticas e dificultam o ensino no idioma materno das crianças. Terceiro, desconsidera a existência de uma crise real como a que atingiu não apenas a África, mas quase todos os países: a COVID-19. Três fontes – PIRLS, AMPL e ICAN – fornecem alguns insights, embora parciais, sobre o possível impacto da pandemia na África.

FIGURA 3.3

Os níveis de proficiência em leitura melhoraram mais rapidamente na África do que no resto do mundo

Mudança média anual em pontos percentuais na proporção de alunos que atingiram um nível mínimo de proficiência em leitura ao final do ensino fundamental, por ponto de partida, África e resto do mundo por grupo de renda do país, 2011–21



Fonte: Análise da equipe do Relatório GEM usando dados de avaliações transnacionais.

O PIRLS FORNECE ATUALIZAÇÕES SOBRE O APRENDIZADO NO EGITO, MARROCOS E ÁFRICA DO SUL

O Estudo Internacional de Progresso em Leitura é um dos programas de avaliação internacional mais bem estabelecidos e tem se concentrado nos alunos da 4ª série em ciclos de cinco anos desde 2001. Embora tenha sido concebido para medir o aprendizado em países de alta renda e em níveis de proficiência acima do mínimo, ele também foi adotado por alguns países de renda média. Na África, o Egito, o Marrocos e a África do Sul participaram da rodada de 2021, que foi organizada após a principal onda de fechamento de escolas. O histórico dos alunos desses três países difere do de seus colegas da média dos países participantes do PIRLS não só em termos de renda, como também de bagagem de leitura. Por exemplo, enquanto os pais de 42% dos alunos da pesquisa relataram que "frequentemente" envolveram seus filhos em nove atividades de alfabetização precoce antes da escola primária, as respectivas proporções foram de 27% no Egito, 13% no Marrocos e 38% na África do Sul. E enquanto 30% dos pais da pesquisa relataram que gostavam de ler "muito", apenas 14% no Egito, 20% no Marrocos e 24% na África do Sul relataram o mesmo (Mullis et al., 2021).

O Egito também participou em 2016. O Marrocos participou de cada uma das cinco rodadas desde 2001, embora tenha aplicado o PIRLS 2021 seis meses após a janela de avaliação original aos alunos da 5ª série, que ocorreu no início do ano letivo de 2021/22. A África do Sul também participou da rodada de 2006, embora tenha aplicado o PIRLS 2021 um ano após a janela de avaliação original para os alunos da 4ª série, que ocorreu no final do ano letivo de 2021/22. O momento da aplicação reflete parcialmente o que se sabe sobre os padrões de fechamento de escolas. De acordo com a UNESCO, entre março de 2020 e outubro de 2021, as escolas ficaram totalmente abertas 59% do tempo no Egito, 49% no Marrocos e 26% na África do Sul. Em princípio, essas variações na aplicação representam alguns desafios para a comparabilidade (Mullis et al., 2021).

No entanto, alguns dos resultados são menos previsíveis do que o esperado, e isso por motivos não relacionados

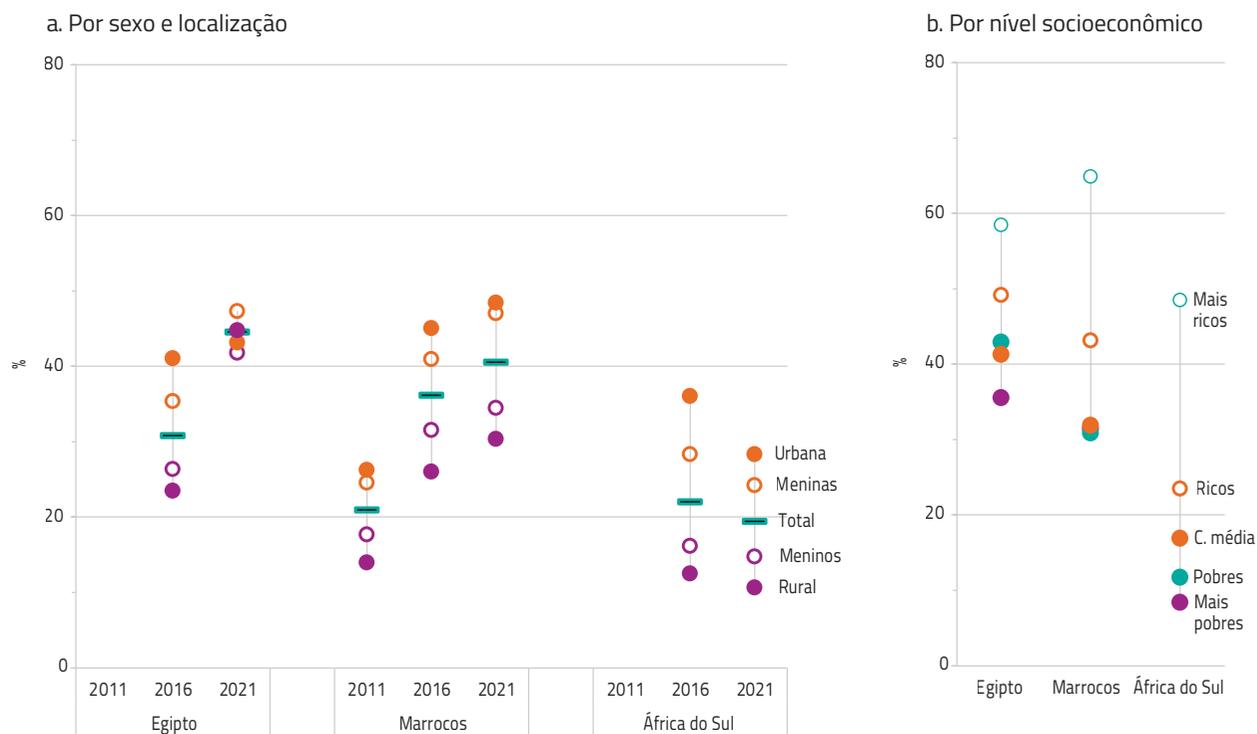
ao momento da aplicação e à idade dos participantes (**Figura 3.4a**). A aplicação do PIRLS 2021 no Egito não foi, em princípio, afetada pela pandemia. A porcentagem de crianças que atingem o NMP aumentou 14 pontos percentuais, de 31% em 2016 para 45% em 2021, um salto de cerca de 2,7 pontos percentuais por ano. Isso é muito grande, mas está dentro do intervalo de melhorias observadas no passado. No entanto, a desagregação dos resultados por grupo populacional revela uma taxa de progresso para alunos em áreas rurais excessivamente alta para qualquer padrão internacional (de 24% para 45%) e uma quase estagnação em áreas urbanas (de 41% para 43%). Isso lança dúvidas sobre a validade dos resultados.

No Marrocos, a comparabilidade é um pouco prejudicada pelo fato de o teste ter sido aplicado mais tarde do que o planejado; portanto, em 2016, os alunos que fizeram o teste eram seis meses mais velhos do que seus colegas. Esse fato pode explicar parcialmente por que a parcela de alunos que atingiram o NMP aumentou cinco pontos percentuais, de 36% para 41%. Entretanto, também é importante observar que esse progresso ocorre imediatamente após uma taxa de progresso mais rápida ainda entre 2011 e 2016 (de 21% para 36%). O padrão geral de melhoria também segue, em linhas gerais, os padrões internacionais. Por exemplo, a diferença de gênero a favor das meninas aumentou de sete pontos percentuais em 2011 para nove em 2016 e 13 em 2021 (47% para meninas e 34% para meninos). Em contrapartida, a diferença foi reduzida praticamente pela metade no Egito, de nove pontos percentuais em 2016 para cinco em 2021 (47% para meninas e 42% para meninos).

FIGURE 3,4

A COVID-19 afetou as pontuações de leitura dos alunos da 4ª série na África do Sul, mas não no Egito e no Marrocos

Porcentagem de alunos que atingem a proficiência mínima de aprendizado em leitura na 4ª série, Egito, Marrocos e África do Sul, 2011–21



Observações: O Marrocos aplicou o Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS) de 2021 seis meses após a janela de avaliação original para os alunos da 5ª série, que ocorreu no início do ano letivo de 2021/22. A África do Sul aplicou o PIRLS de 2021 um ano após a janela de avaliação original para os alunos da 4ª série, que ocorreu no final do ano letivo de 2021/22.

Fonte: Análise da equipe do Relatório GEM usando dados do PIRLS 2021.

Na África do Sul, o desempenho em leitura foi o mais baixo entre os 58 sistemas educacionais participantes. Embora as crianças avaliadas já fossem alunos da 5ª série, a parcela das que alcançaram o NMP caiu de 22% em 2016 para 19% em 2021. Ao contrário do que ocorre na maioria dos países, é possível triangular os resultados. Uma avaliação em Cabo Ocidental em 2021, usando o teste sistêmico da própria província, constatou um declínio na porcentagem de alunos que alcançaram o NMP (van der Berg et al., 2022). A projeção desses resultados para o nível nacional teria sido equivalente a um declínio de 22% para 18% (2030 Reading Panel, 2023), o que significa que os resultados do PIRLS de 2021 capturaram a situação no país.

Há grandes lacunas entre áreas urbanas e rurais no Marrocos e na África do Sul. Quando a análise passa para o status socioeconômico, a diferença aumenta. No Marrocos, pouco menos de um terço dos alunos dos 60% de famílias mais pobres alcançam o NMP, em comparação com dois terços de seus colegas dos 20% de famílias mais ricas. Na África do Sul, a diferença é ainda maior, com os 20% mais ricos tendo seis vezes mais chances de atingir o NMP (49%) do que os 20% mais pobres (8%) (Figura 3.4b).

A alta qualidade dos dados do PIRLS 2021 permite uma análise mais detalhada das causas das diferenças no desempenho dos alunos. A relação entre o desempenho em leitura e a situação socioeconômica da escola não é apenas mais acentuada do que a relação entre o

desempenho em leitura e a situação socioeconômica do aluno, mas também mais robusta (Figura 3.5).

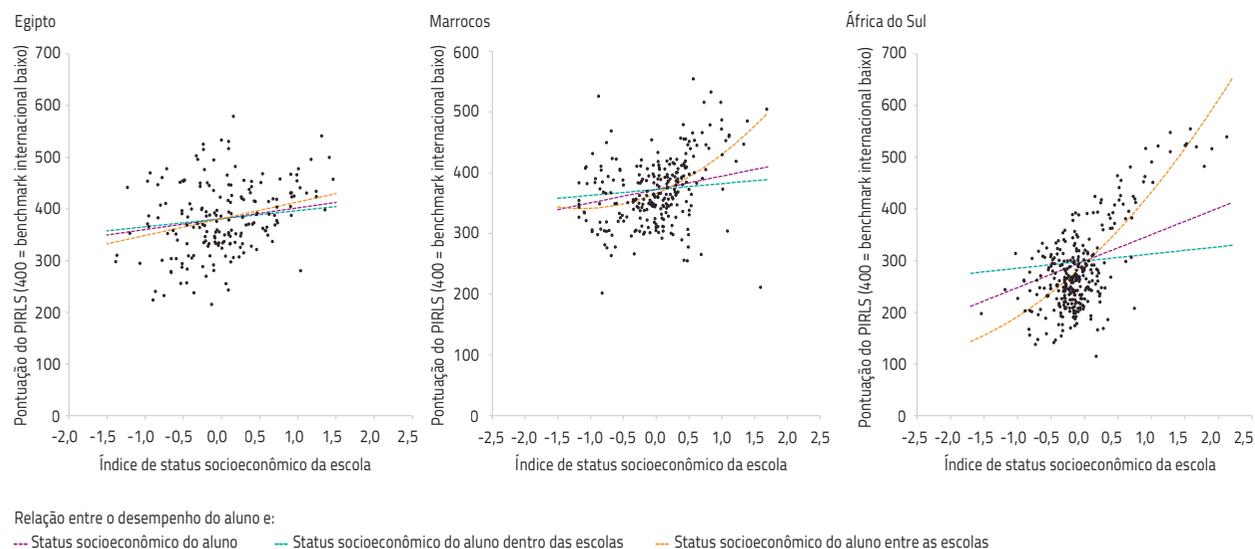
Existe uma relação positiva entre o status socioeconômico da escola e o desempenho escolar, embora a força dessa relação varie de acordo com o país: a parcela da variação no desempenho escolar explicada pela variação no status socioeconômico da escola é de cerca de 10% no Egito e no Marrocos, mas chega a 50% na África do Sul. Neste último país, as crianças de origens privilegiadas tendem a se concentrar nas mesmas escolas e a ter um desempenho melhor, possivelmente porque desfrutam de melhores condições de aprendizagem, como turmas menores, melhor infraestrutura e professores mais qualificados. Um aumento de um desvio padrão no índice de status socioeconômico da escola está associado a 18 pontos a mais na escala PIRLS no Egito, 27 pontos no Marrocos e 73 pontos na África do Sul, o que equivale a cerca de dois anos de aprendizado.

Comparativamente, a introdução do situação socioeconômico do aluno explica pouco da variação no desempenho. Em todos os três países, o gradiente dentro da escola é relativamente plano (linha verde) e a associação é fraca. Um aumento de um desvio padrão no situação socioeconômico do aluno está associado a uma pontuação mais alta de 16 pontos no Egito, 10 pontos no Marrocos e 14 pontos na África do Sul.

FIGURE 3,5

A escola em que os alunos estudam é muito importante para seus resultados de leitura na África do Sul

Relação entre o desempenho dos alunos em leitura e a situação socioeconômica dos alunos e das escolas, 2021



Fonte: Análise da equipe do Relatório GEM usando dados do PIRLS 2021.

Uma análise de variância demonstra que, no Egito e na África do Sul, cerca de 60% da variância está dentro das escolas e 40% está entre as escolas, enquanto no Marrocos quase 80% da variância está dentro das escolas e 25% está entre as escolas. Isso pode significar que as escolas no Egito e na África do Sul são menos inclusivas do que no Marrocos, no sentido de que os alunos com desempenho superior estão concentrados nas mesmas escolas. Isso provavelmente ocorre porque as famílias de nível socioeconômico mais alto podem escolher a escola dos filhos.

O AMPL TEM SIDO UMA NOVA FONTE DE EVIDÊNCIAS SOBRE O APRENDIZADO NA ÁFRICA

Avaliações transnacionais bem estabelecidas, como o PIRLS, foram criadas em países de alta renda que já têm uma capacidade relevante de medição do aprendizado e desenvolveram suas próprias avaliações nacionais. Os países buscaram ferramentas para complementar as análises com informações comparáveis que permitissem elaborar avaliações transnacionais a um custo adequado. Alguns países de renda média investiram em sua participação em tais avaliações. No entanto, o custo é proibitivo para a maioria dos países. Além disso, até mesmo os alunos de países de renda média, como Egito, Marrocos e África do Sul, tendem a ter uma pontuação bem abaixo dos países que ajudaram a criar a avaliação.

Embora haja algumas exceções, os países de renda média e, principalmente, os de baixa renda, não têm capacidade suficiente para desenvolver seus próprios mecanismos robustos de avaliação nacional. Para enfrentar esse desafio, o UIS desenvolveu a Avaliação do Nível Mínimo de Proficiência (AMPL) para ajudar os países mais pobres a preservar a integridade de sua estrutura de avaliação nacional, se disponível; desenvolver suas habilidades de elaboração da avaliação nacional própria; e permitir que eles produzam dados comparáveis internacionalmente para, de acordo com suas capacidades e orçamentos, apresentar relatórios sobre o indicador global 4.1.1 dos ODS.

O AMPL foi desenvolvido em duas etapas. A primeira etapa, em 2021, fez parte do projeto MILO, que tinha como objetivo avaliar o impacto da COVID-19 nos resultados de aprendizagem. Ele foi aplicado em inglês e francês no final do ensino fundamental em seis países africanos (Burundi, Burkina Faso, Costa do Marfim, Quênia, Senegal e Zâmbia). A segunda etapa está em andamento desde 2023 em várias regiões do mundo. Na África, Gâmbia e Zâmbia aplicaram a AMPL para avaliar o aprendizado no final do ensino fundamental inferior, enquanto Quênia, Lesoto e Zâmbia a aplicaram no final do ensino fundamental. Cada país incluiu na amostra entre 220 e 300 escolas com um número de alunos entre 4.000 e 6.500 (**Tabela 3.2**).

Os resultados selecionados de seis dos países que aplicaram a AMPL no final do ensino fundamental em 2021 e 2023 mostram que apenas cerca de um em cada 10 alunos alcançou o NMP em leitura, exceto no Quênia, onde um em cada quatro alunos o fez. Em contrapartida, com exceção da Costa do Marfim, uma proporção maior de alunos alcançou o NMP em matemática: 16% na Zâmbia, 20% no Lesoto, 24% em Burkina Faso, 34% no Senegal e 37% no Quênia.

As diferenças de gênero diferem por matéria. Em matemática, há paridade em quatro dos seis países; em leitura, as meninas têm uma vantagem, embora no caso dos baixos níveis de aprendizado observados, as diferenças não ultrapassem três pontos percentuais. Burkina Faso é o único dos seis países em que as meninas ficam atrás dos meninos em ambas as matérias, embora apenas em matemática a diferença (quatro pontos percentuais) seja perceptível.

Já as diferenças entre as áreas urbanas e rurais são muito grandes. Em leitura, para cinco dos seis países, não mais do que 5% dos alunos de escolas rurais atingem o NMP. Em todos os países, os alunos de escolas urbanas têm pelo menos três vezes mais probabilidade de ler com compreensão; em Burkina Faso e Lesoto, essa probabilidade é seis vezes maior. Em matemática, a diferença entre as zonas urbanas e rurais é de sete pontos percentuais na Costa do Marfim; 16 pontos percentuais em Burkina Faso, Senegal e Zâmbia; e 22 pontos percentuais no Quênia e no Lesoto. No Quênia, os alunos das escolas urbanas são o único grupo populacional em que a maioria, 51%, alcançou a proficiência mínima (**Figura 3.6**).

TABELA 3.2

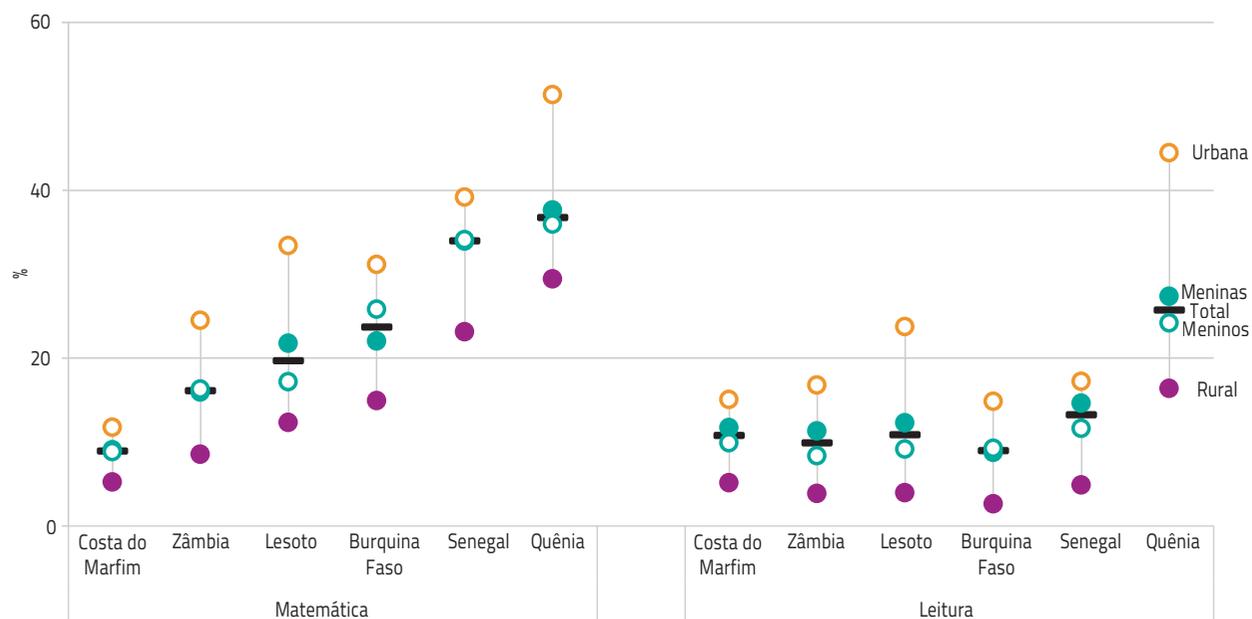
Informações básicas sobre a aplicação da AMPL, por país, 2021 e 2023

País	Agência implementadora	Série	Amostra	
			Escolas	Estudantes
2021				
Burkina Faso	Ministério da Educação Nacional, Alfabetização e Promoção das Línguas Nacionais	6	289	5.684
Burundi	Ministério da Educação Nacional e Pesquisa Científica	6	252	4.993
Costa do Marfim	Ministério da Educação Nacional e Alfabetização	6	250	4.867
Quênia	Conselho Nacional de Exames do Quênia	7	265	6.417
Senegal	Ministério da Educação Nacional	6	247	4.675
Zâmbia	Conselho de Exames da Zâmbia	5	252	4.954
2023				
Gâmbia	Ministério da Educação Básica e Secundária	3	220	4.345
Quênia	Conselho Nacional de Exames do Quênia	6	250	5.566
Lesoto	Conselho de Exames do Lesoto	7	219	4.014
Zâmbia	Conselho de Exames da Zâmbia	4	250	4.953
		7	250	4.888

FIGURE 3.6

Nos países africanos mais pobres, apenas uma em cada 10 crianças lê com compreensão ao final do ensino fundamental

Porcentagem de alunos que atingem a proficiência mínima de aprendizado em matemática e leitura ao final do ensino fundamental, por sexo e localização, países africanos selecionados, 2021-23



Fonte: Análise da equipe do Relatório GEM usando dados da Avaliação do Nível Mínimo de Proficiência de 2021 e 2023.

Além da localização da escola, vários fatores contextuais domésticos influenciam o desempenho dos alunos. Uma medida padrão, o "tamanho do efeito", quantifica as diferenças nos resultados de aprendizagem entre dois grupos e fornece uma métrica comum para comparar a força da associação desses fatores com a aprendizagem. Por exemplo, um tamanho do efeito de 0,5 indica que um aluno localizado no 50º percentil da distribuição de pontuação entre os alunos com a característica privilegiada seria classificado no 69º percentil da distribuição de pontuação entre os alunos sem essa característica.

Quando o idioma falado em casa é o mesmo que o idioma oficial de instrução, no qual o teste AMPL foi aplicado, os alunos têm um desempenho melhor. Os alunos que têm pelo menos um dos pais alfabetizado têm, em média, pontuação mais alta do que os alunos cujos pais são analfabetos. No Quênia, menos de 4% dos alunos não têm pelo menos um dos pais alfabetizado. Essa proporção é de cerca de 10% no Senegal e chega a 35% em Burkina Faso. Um índice de apoio em casa foi obtido a partir de um questionário aplicado aos alunos em que eles indicavam a frequência com que os pais ajudavam nas atividades de leitura e matemática, faziam perguntas sobre o que o aluno estava aprendendo e monitoravam os trabalhos escolares. Em todos os países, os alunos localizados nos 25% superiores desse índice obtiveram pontuação mais alta do que os alunos dos 25% inferiores. A renda, calculada com base em uma lista de bens domésticos, foi consistente e fortemente associada a níveis mais altos de proficiência. Os tamanhos dos efeitos tendem a ser maiores em leitura do que em matemática, como demonstram os exemplos do Quênia e do Senegal (**Figura 3.7**).

Os dados da AMPL coletados em seis países em 2021 foram contrastados com avaliações comparáveis que esses países haviam realizado em 2019 (e em 2016 no caso da Zâmbia) (UIS, 2022). Os resultados foram um tanto mistos por país e por matéria, mas, de modo geral, houve evidências de estabilidade na Costa do Marfim e no Senegal, incerteza devido às baixas pontuações no Burundi e na Zâmbia, melhoria em Burkina Faso e declínio no Quênia (em matemática), que foi o país com o maior número de fechamentos de escolas durante a pandemia. Entretanto, as evidências de uma avaliação de numeracia conduzida por cidadãos em um distrito do Quênia lançam algumas dúvidas até mesmo sobre esse declínio aparente (**Box 3.2**).

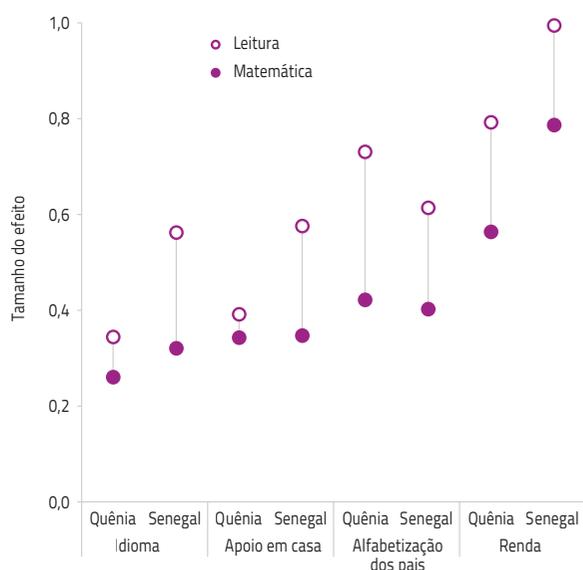
De modo geral, combinando as evidências do PIRLS, do MILO e das avaliações conduzidas por cidadãos, sugere-se que, por enquanto e até que a terceira rodada

do PASEC seja realizada, qualquer impacto negativo não aparenta ter sido no nível originalmente sugerido. No entanto, conforme argumentado anteriormente neste capítulo, a África provavelmente estava experimentando uma tendência positiva nos resultados de aprendizagem antes da pandemia. Em vista disso, a estagnação pode ser considerada um impacto negativo.

FIGURA 3.7

Receber apoio em um lar rico onde se fala inglês ou francês faz uma grande diferença para a aprendizagem

Tamanho do efeito de fatores selecionados sobre os resultados de aprendizagem, por matéria, Quênia e Senegal, 2021-23



Observações: "Idioma" indica que o inglês (Quênia) ou o francês (Senegal) é falado em casa. "Alfabetização dos pais" indica que pelo menos um dos pais sabe ler e escrever. "Apoio em casa" e "Renda" são índices baseados em uma série de perguntas – os alunos do quartil superior e inferior de cada índice estão sendo comparados.
Fonte: Análise da equipe do Relatório GEM usando dados da Avaliação do Nível Mínimo de Proficiência de 2021 e 2023.

BOX 3.2:**Avaliações conduzidas por cidadãos sugerem que a COVID-19 pode não ter reduzido os resultados de aprendizagem**

A People's Action for Learning Network teve origem em meados dos anos 2000, quando a primeira avaliação do aprendizado das crianças como parte de uma pesquisa domiciliar foi administrada por uma organização não governamental na Índia. Essa iniciativa liderada por cidadãos foi em seguida replicada em outras partes do sul da Ásia, da África Oriental, da África Ocidental e da América Latina. Isso levou várias organizações a perceberem que poderiam ampliar sua atuação e fortalecer sua capacidade por meio da colaboração.

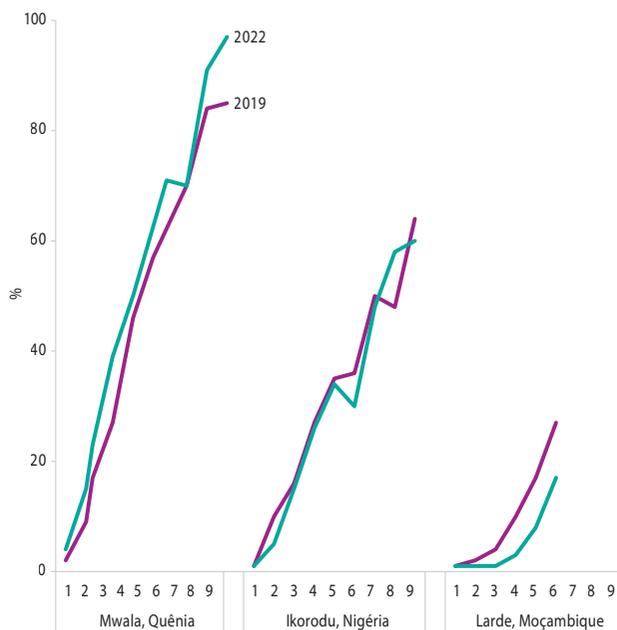
A People's Action for Learning Network decidiu que seria estratégico desenvolver ferramentas comparáveis, a primeira das quais foi a Avaliação Internacional Comum de Numeracia (ICAN), lançada em 2019. A ferramenta ICAN expandiu o conteúdo para além do que estava sendo medido normalmente em avaliações conduzidas por cidadãos. Ela contém 26 itens. Metade deles testa o conhecimento numérico da criança, como contagem, comparação do número de objetos, reconhecimento de números, operações (sem e com reserva, empréstimo e resto) e resolução de problemas do mundo real. A outra metade inclui questões sobre geometria, medição e exibição de dados.

A ferramenta passou por uma rigorosa avaliação psicométrica pelo Conselho Australiano de Pesquisa Educacional, que analisou a dimensionalidade subjacente da avaliação, funcionamento diferencial dos itens entre características demográficas e combinações de itens, teoria de resposta ao item e parâmetros de dificuldade, além de análises qualitativas. Outro avanço é a abordagem comum para desenvolver o banco de itens e o processamento e análise de dados. A ICAN é realizada oralmente e individualmente com crianças de cinco a 16 anos de idade em residências, e é aplicada por cidadãos voluntários treinados. A ferramenta foi adaptada para cinco idiomas usados na África.

A ICAN foi testada em um distrito selecionado de 13 diferentes países de todo o mundo em 2019, e um acompanhamento foi realizado em sete países em 2022, incluindo um distrito no Quênia, um em Moçambique e um na Nigéria, abrangendo 546 comunidades rurais. Embora não sejam necessariamente representativos, ela contribui com evidências preciosas para avaliar o impacto da COVID-19. Em Moçambique, onde as escolas permaneceram fechadas por mais tempo e as crianças retornaram à escola em turnos mais curtos que o usual, a COVID-19 provocou um impacto negativo, embora em níveis de aprendizado que já eram muito baixos. De fato, a matrícula tardia no distrito da amostra fez com que não houvesse uma amostra grande o suficiente de crianças cursando da 7ª à 9ª série. Na Nigéria, onde cerca de dois terços dos alunos da 9ª série alcançaram o nível mínimo de proficiência da 3ª série e no Quênia, onde quase todos os alunos da 9ª série alcançaram esse nível, a COVID-19 não parece ter tido nenhum impacto. Na verdade, no Quênia, os alunos pareciam ter melhorado significativamente em comparação com o desempenho de aprendizagem de seus colegas três anos antes (**Figura 3.8**).

FIGURA 3.8**O fechamento de escolas devido à COVID-19 parece ter afetado Moçambique, mas não o Quênia e a Nigéria**

Porcentagem de alunos que alcançaram a proficiência mínima de aprendizagem para a 3ª série em matemática, por série frequentada, distritos selecionados no Quênia, Moçambique e Nigéria, 2019 e 2022



Fonte: PAL Network (2023).

Fontes: O box é baseado nos dados da PAL Network (2023; 2024).

As pesquisas domiciliares mostram que as crianças adquirem habilidades básicas muito lentamente

As pesquisas domiciliares, que são uma fonte inestimável de informações para uma ampla gama de resultados de desenvolvimento, estão sendo questionadas devido ao declínio das taxas de resposta. Seu valor também tem sido problemático: cada vez mais perguntas são adicionadas, levando à fadiga dos entrevistados, o que pode contribuir para a redução da qualidade dos dados (Carletto et al., 2022).

Um complemento às pesquisas domiciliares foi a introdução pelo UNICEF de um módulo de aprendizagem básica em seu programa Pesquisa por Agrupamento de Indicadores Múltiplos (MICS). As perguntas são feitas a uma amostra de crianças de sete a 14 anos de idade que podem ou não estar na escola. As crianças com habilidades básicas de leitura são definidas como aquelas capazes de ler corretamente 90% das palavras em uma história curta e responder corretamente a três perguntas literais e duas inferenciais. As crianças com habilidades básicas de numeracia são definidas como aquelas capazes de responder corretamente a uma tarefa de leitura de números, uma tarefa de discriminação de números, uma tarefa de adição e uma tarefa de reconhecimento de padrões. A definição de aprendizagem básica não corresponde ao NMP, pois para haver essa correspondência seria necessário administrar um número maior de itens de teste do que é possível no tempo que os entrevistadores podem gastar ao visitar uma casa. No entanto, as pesquisas MICS captam algumas das habilidades mencionadas na primeira seção deste capítulo (veja a Figura 3.2). Elas oferecem insights valiosos, por exemplo, sobre a disparidade por características individuais e sobre a evolução da parcela de crianças que acabam demonstrando capacidade de realizar essas tarefas à medida que sobem de série.

A porcentagem dos que conseguem realizar as tarefas do módulo até a 3ª série é muito baixa nos 18 países africanos onde ele tem sido administrado desde 2017. No país mediano, apenas 11% dos alunos da 3ª série atenderam à definição de habilidades básicas de leitura da MICS. A Tunísia foi o único país onde metade dos alunos atingiu

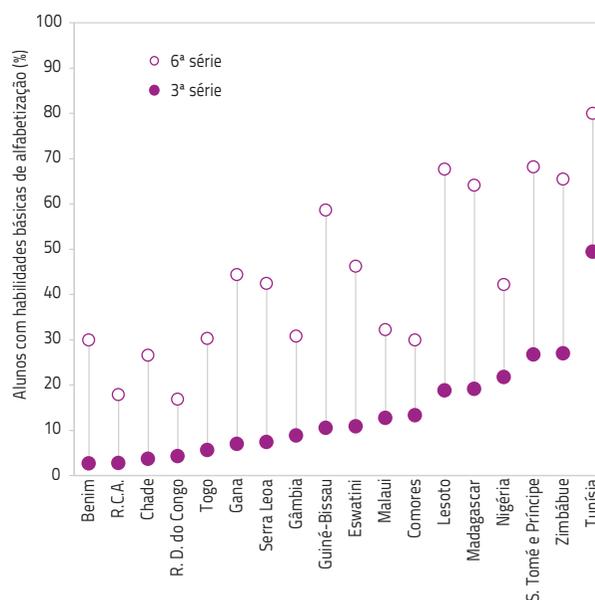
esse nível. Além disso, nem mesmo metade dos alunos tem habilidades básicas de leitura na 6ª série. Mesmo na Tunísia, um em cada cinco alunos não demonstra essas habilidades no final do ensino fundamental (Figura 3.9). Em geral, os mesmos resultados foram encontrados com relação às habilidades básicas de numeracia.

Uma das pesquisas mais recentes cujos resultados foram divulgados é a MICS 2021 sobre a Nigéria. Os resultados mostram grandes disparidades. Em 16 dos 37 estados, não mais do que uma em cada cinco crianças com idade entre sete e 14 anos atinge as habilidades básicas de alfabetização e numeracia; no estado de Jigawa, praticamente nenhuma criança atinge essas habilidades. Em contraste, no estado de Lagos, mais de quatro em cada cinco crianças nessa faixa etária demonstram esses dois conjuntos de habilidades básicas (Figura 3.10a). Enquanto 4% das crianças do quintil mais pobre das famílias têm habilidades básicas de leitura, no quintil mais rico, 67% das crianças as têm. Outra dimensão importante é a etnia. Ao contrário do Malawi, onde todos os grupos étnicos têm o mesmo nível de habilidades de leitura, na Nigéria, apenas 6% dos Fulani e 10% dos Kanuri têm habilidades básicas de alfabetização, em comparação com 57% dos Edo e 58% dos Igbo (Figura 3.10b).

FIGURA 3.9

Na 3ª série, a grande maioria das crianças africanas não tem habilidades básicas, muito menos um nível mínimo de proficiência em leitura

Porcentagem de alunos com habilidades básicas de leitura, 3ª e 6ª séries, MICS, 2017-22



Fonte: Relatórios de resultados da Pesquisa por Agrupamento de Indicadores Múltiplos (MICS).

A aplicação do módulo de leitura básica na MICS 2021/22 em Eswatini, tanto em suázi quanto em inglês, permitiu que fossem exploradas as dimensões demográficas da questão do idioma de instrução. Os estudiosos apontaram que as políticas de idioma de instrução desenvolvidas na década de 2010 não foram implementadas na prática, pois as pressões sociais associadas ao uso do inglês fazem com que os professores relutem em fazer uso do suázi (Dlamini and Ferreira-Meyers, 2023; Mordaunt and Williams, 2022). Os dados revelam que as habilidades básicas de leitura em suázi crescem na mesma proporção até a última série do ensino fundamental, mas depois diminuem para os falantes da língua (**Figura 3.11a**). Também há diferenças contrárias ao usual quanto ao tipo de zona e quanto à renda: mais crianças da zona rural do que da zona urbana – e mais crianças pobres do que ricas – têm habilidades básicas de leitura em suázi (**Figura 3.11b**).

Conclusão

Na África, há uma escassez de dados comparáveis sobre os resultados da aprendizagem para monitorar o progresso relativo ao indicador global 4.1.1 dos ODS. A maior parte do conhecimento sobre aprendizagem no continente vem do estudo PASEC em países francófonos, cuja última rodada foi realizada em 2019. Não se espera que os resultados da próxima rodada, que ocorrerá em 2024/25, sejam divulgados antes de 2026. As evidências reunidas para o primeiro relatório continental Holofote sugeriram que, no máximo, uma em cada cinco crianças consegue ler com compreensão e adquiriu alfabetização matemática.

Fragmentos de evidências mais recentes, por exemplo, de três países que participaram da avaliação PIRLS de 2021 (Egito, Marrocos e África do Sul) e dos oito países que participaram das pesquisas AMPL de 2021 e 2023 (Burundi, Burkina Faso, Costa do Marfim, Gâmbia, Quênia, Lesoto, Senegal e Zâmbia) confirmam amplamente essa conclusão. Para examinar a associação das características individuais com o desempenho no aprendizado, foram compiladas várias fontes de informação, inclusive sexo, localização, renda, etnia, apoio em casa e idioma de instrução.

Salvo algumas exceções, como a África do Sul e possivelmente o Quênia, uma das conclusões dos resultados é que a COVID-19 pode não ter tido um impacto tão negativo sobre a aprendizagem como se esperava inicialmente. Essa conclusão também é complementada por evidências parciais da avaliação conduzida por cidadãos ICAN em distritos selecionados de três países (Quênia, Moçambique e Nigéria). No entanto, os indícios de que os níveis de aprendizado estagnaram em alguns países podem indicar que a COVID-19 impediu que os resultados de aprendizado continuassem em uma tendência de aumento anterior.

4

Ensino e aprendizagem



Akongo Agnes, 37 anos, professora do ensino fundamental na Morulem Girls' Primary School, no distrito de Abim, envolvendo as alunas da 1ª série em um momento de canto e dança durante sua aula – a aula envolvia cantar e dançar músicas em seu idioma local. Agnes é uma das pessoas que receberam treinamento sobre como praticar a aprendizagem baseada em jogos com alunos de quatro e cinco anos de idade e utilizar métodos de aprendizagem centrados na criança. (CRÉDITO: © UNICEF/UNI520922/Tibaweswa)

- O alinhamento entre o currículo de matemática, os livros didáticos, os guias do professor e as avaliações foi examinado em cinco países. O desalinhamento foi observado por vários motivos, incluindo atrasos na produção de materiais de ensino e aprendizagem após o desenvolvimento de um novo currículo.
- Esses documentos também foram avaliados em termos de alinhamento com os padrões globais e constatou-se que estavam longe do que se espera que os alunos saibam e do prazo para isso.
- As avaliações geralmente abrangem um conjunto de competências diferentes daquelas descritas no currículo, principalmente no final do ensino fundamental, onde prevalece uma cultura de exames e o nível de dificuldade cognitiva aumenta.
- O ensino do idioma materno é fundamental e muitos países desenvolvem políticas bilíngues ou multilíngues para os primeiros anos do ensino fundamental, mas sua implementação é prejudicada pela falta de formação docente e de materiais nesses idiomas.

OBSERVAÇÕES-CHAVE

- No ensino fundamental, a Mauritânia dedica 150 horas à matemática, enquanto Uganda dedica 306 horas. No final do ensino fundamental, a África do Sul dedica até 90 horas a mais ao ensino de matemática do que os outros quatro países.
- Dos cinco países analisados, apenas a África do Sul e a Zâmbia oferecem orientações relativas ao ensino de alunos que estão ficando para trás.
- Os livros didáticos e os guias do professor podem não estar totalmente alinhados com o currículo. Na Mauritânia, a álgebra não consta no currículo do ensino fundamental inferior, embora seja abordada nos livros didáticos e guias do professor. No Níger, os livros didáticos e guias do professor incluem estatística e probabilidade, mas o currículo não...
- Quase um terço das crianças em 14 países são ensinadas em um idioma que não falam em casa. No entanto, mais da metade dos países do continente adotou sistemas de educação bilíngue ou multilíngue. Em 23 destes sistemas, exige-se a mudança para o segundo idioma antes da 5ª série.

“ A disponibilidade de livros didáticos é uma questão preocupante em muitas escolas. Os alunos precisam ter acesso a materiais atualizados para dar suporte ao seu aprendizado ”

Diretor de Educação Primária, Zâmbia

A cobertura dos domínios nos currículos de matemática difere entre os países	56
O mapeamento de livros didáticos e guias do professor oferece insights sobre a implementação do currículo	61
Conclusão.....	69

A literatura sobre educação faz distinção entre diferentes facetas do currículo. Em primeiro lugar, temos o currículo pretendido, que incorpora a visão educacional global de um país. Ele define o que os alunos devem aprender e ser capazes de fazer e geralmente é expresso em metas e objetivos de aprendizagem. Em segundo lugar, temos o currículo escrito, que consiste em documentos oficiais, como livros didáticos e guias do professor, que descrevem o que se espera que os alunos aprendam. Ele serve como um modelo para que os professores transmitam lições de acordo com o currículo pretendido e, portanto, pode ser considerado como o currículo potencialmente implementado. Em terceiro lugar, temos o currículo avaliado, que se refere ao conhecimento,

às habilidades e às competências avaliadas por meio de avaliações e exames formais. Por fim, temos o currículo implementado, ou em vigor, que corresponde às práticas reais de ensino ministradas em sala de aula e às experiências de aprendizado resultantes.

Os documentos orientadores e as práticas precisam estar alinhados para garantir que haja um senso claro de propósito na educação oferecida. Este capítulo aborda três modos pelos quais esses documentos estão alinhados: entre si; com referência aos descritores de proficiência mínima do Quadro Global de Proficiência (**Box 4.1**) (alinhamento de conteúdo); e com sua aplicação em sala de aula (alinhamento pedagógico e cognitivo).

BOX 4.1:

O Quadro Global de Proficiência pode ser usado como referência para analisar como os principais documentos educacionais estão alinhados

O Quadro Global de Proficiência (GPF) para Leitura (USAID e UIS, 2020a) e para Matemática (USAID e UIS, 2020b) descreve o desempenho dos alunos em quatro níveis de proficiência (incluindo a proficiência mínima) por série para cada habilidade. Eles foram desenvolvidos, inicialmente, para o período da 2ª à 6ª série e, posteriormente, para o período da 1ª à 9ª série. Versões preliminares foram testadas em campo em países como Djibuti, Gâmbia, Gana, Madagascar, Malawi, Nigéria e Senegal em 2019/20.

O GPF refere-se a áreas de aprendizagem, domínios, construtos e descritores. Por exemplo, existem três domínios na área de aprendizado de leitura (compreensão da linguagem falada, decodificação da linguagem falada e compreensão de leitura), enquanto há cinco na área de aprendizado de matemática (números e operações, medidas, geometria, estatística e probabilidade, e álgebra). Cada domínio contém vários construtos. Por exemplo, o domínio de álgebra inclui os construtos de padrões, expressões e relações e funções (**Tabela 4.1**). Os descritores referem-se às habilidades, ao conhecimento e à compreensão que se aplicam a cada nível de proficiência. Em resumo, as áreas de aprendizagem, os domínios e os construtos se aplicam em um continuum de aprendizagem, enquanto os descritores se aplicam a uma parte específica do continuum.

Para fins de referência, os descritores do nível mínimo de proficiência para cada conhecimento e habilidade em matemática na 3ª série são apresentados no final do capítulo (Tabela 4.4). Observe que a 2ª série do GPF foi determinada como a que mais se aproxima do indicador 4.1.1a dos ODS (Watson, 2023). O GPF oferece um ponto de vista que permite avaliar o alinhamento dos padrões nacionais, currículos, avaliações, apoio ao professor, livros didáticos e práticas pedagógicas, uma oportunidade que é utilizada neste capítulo.

TABELA 4.1

Construtos por domínio da matemática de acordo com o Quadro Global de Proficiência

Domínio	Construto
Números e operações	Números naturais Frações Decimais Números inteiros Expoentes e raízes Operações com números
Medidas	Comprimento, peso, capacidade, volume, área e perímetro Tempo Dinheiro
Geometria	Propriedades de formas e figuras Visualizações espaciais Posição e direção
Estatística e probabilidade	Gestão de dados Probabilidade e chance
Álgebra	Padrões Expressões Relações e funções

Fonte: USAID e UIS (2020b).

A cobertura dos domínios nos currículos de matemática difere entre os países

Um currículo oficial descreve o que se espera que os alunos saibam e façam. Ele comunica uma visão do que se espera que eles aprendam, como devem aprender e a quantidade de tempo a ser dedicada às atividades de aprendizagem (Box 4.2). O ideal é que o currículo estabeleça resultados de aprendizagem mensuráveis em cada série, em relação aos quais os professores e o sistema mais amplo possam medir o progresso.

Como parte da pesquisa para este relatório, o currículo nacional de cada país em foco foi mapeado em relação às competências listadas no GPF para duas séries: uma série no final do ensino fundamental inferior (3ª série no Níger, África do Sul, Uganda e Zâmbia e 4ª série na Mauritânia) e a última série do ensino fundamental (6ª série no Níger, Mauritânia e África do Sul e 7ª série em Uganda e Zâmbia). O mapeamento gerou uma lista de competências que se espera que sejam abordadas

nos livros didáticos e guias do professor ao final do ensino fundamental inferior e ao final do ensino fundamental, bem como nas estruturas de avaliação nacional e nos itens de avaliação correspondentes.

Essa análise de mapeamento explora a amplitude e a profundidade do ensino de matemática nos cinco países em foco. A amplitude corresponde ao número de diferentes domínios que um currículo (ou livro didático, guia do professor ou avaliação nacional) contém, e a profundidade corresponde ao número de diferentes construtos (ou subconstrutos) incluídos em cada domínio. Quanto mais domínios e construtos, mais amplo e profundo é o currículo.

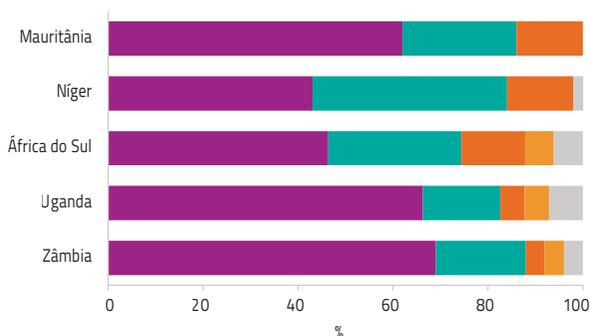
Os currículos dos três países anglófonos (África do Sul, Uganda e Zâmbia) são mais abrangentes do que os dos dois países francófonos (Mauritânia e Níger) (Figura 4.1). Tanto no ensino fundamental inferior quanto no final do ensino fundamental, os países anglófonos abordam as competências de todos os cinco domínios do GPF, enquanto os países francófonos não abordam estatística e probabilidade. A Mauritânia não dá importância à álgebra na 3ª série e dedica apenas 3% de todas as competências a ela na 6ª série. O Níger também não dá quase nenhuma ênfase à álgebra na 3ª série, mas dedica uma em cada quatro competências a ela na 6ª série, mais do que o dobro dos outros quatro países.

FIGURA 4.1

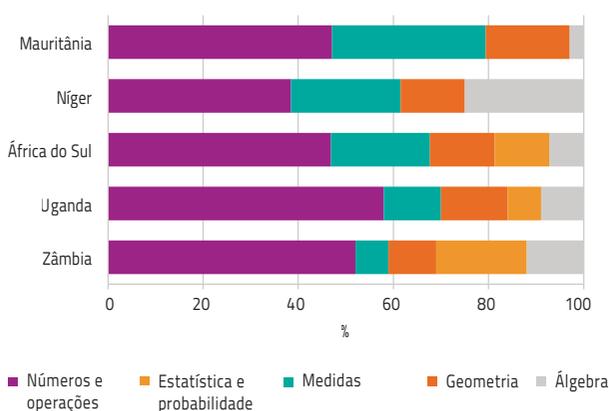
Os países africanos diferem na forma como abrangem domínios da matemática em seus currículos

Distribuição das competências curriculares entre os domínios de aprendizado

a. Ensino fundamental menor



b. Final do ensino fundamental



Fonte: Análise da equipe do Relatório GEM sobre o currículo nos países em foco do relatório Holofote.

Idealmente, as decisões de incluir determinados domínios no currículo de matemática baseiam-se em uma avaliação das necessidades atuais e futuras do país e na identificação das habilidades essenciais que os alunos devem desenvolver para apoiar seu aprendizado. Entretanto, um currículo continua sendo um instrumento cultural e político, pois determina que tipos de conhecimento e habilidades valem a pena ser transmitidos aos alunos (Amadio et al., 2016). Por exemplo, a decisão de não incluir competências relacionadas à álgebra no currículo do ensino fundamental inferior pode refletir a percepção dos tomadores de decisão de que essas

habilidades não são essenciais ou ser o resultado de uma avaliação dos níveis cognitivos das crianças no sentido de estabelecer um ritmo de aprendizagem adequado.

A forma como os currículos definem o que os alunos devem saber e fazer em uma determinada série varia muito de país para país. Em um extremo, Níger e Uganda fornecem apenas uma lista de tópicos gerais que os professores devem abordar, sem entrar em muitos detalhes. Por exemplo, na 3ª série, os professores no Níger são orientados a abordar os seguintes tópicos: subtração: método usual; multiplicação: método escrito de multiplicação por números de dois ou três dígitos; e divisão (situações envolvendo compartilhamento, com e sem restos; o significado da divisão; e método de divisão). No extremo oposto, a Mauritânia (Tabela 4.2), a África do Sul e a Zâmbia fornecem uma lista detalhada dos conhecimentos e habilidades que os alunos devem desenvolver para demonstrar que possuem cada competência.

Apesar dos esforços dos países para refinar as expectativas de aprendizado, os currículos nacionais não vão tão longe quanto o GPF no fornecimento de detalhes para embasar o processo de aprendizagem. Por exemplo, para a competência "ser capaz de somar números com e sem reagrupamento", o GPF detalha não apenas o resultado da aprendizagem, mas também como os alunos devem chegar ao resultado (usando objetos, imagens ou símbolos). Vale a pena observar que muitos dos currículos examinados enfatizam a importância de usar objetos concretos para representar conceitos abstratos ou de passar de representações concretas para representações pictóricas e depois abstratas ao explorar novos conceitos matemáticos com os alunos. Entretanto, nenhum dos resultados de aprendizagem incorporou explicitamente esses princípios nas declarações do que as crianças devem saber e fazer em cada série.

A identificação de como as crianças devem demonstrar sua compreensão ou chegar a um resultado afeta a instrução em sala de aula. Quanto mais um currículo descrever as expectativas de aprendizado em detalhes e em termos claros e mensuráveis, mais fácil será desenvolver materiais instrucionais alinhados e projetar avaliações que meçam o desempenho do aluno em relação a essas expectativas. Isso também aumenta a probabilidade de que os professores com acesso ao currículo o integrem em suas aulas diárias e sigam o mesmo programa de ensino, independentemente de onde lecionem.

TABELA 4.2**Exemplo de expectativas de aprendizagem para uma competência, 4ª série, Mauritânia**

Domínio	Construto
Competência	O aluno será capaz de resolver problemas do dia a dia que requerem adição, subtração com reserva, multiplicação e divisão simples de números abaixo de 1.000.
Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> ■ Adição com reagrupamento. ■ Subtração com e sem reagrupamento. ■ Multiplicação de um número de dois dígitos por um número de um dígito e por um número de dois dígitos. ■ Tabuada até o seis. ■ Divisão exata por um número de um dígito.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ■ Praticar a adição com reagrupamento. ■ Praticar a subtração com ou sem reagrupamento. ■ Praticar a multiplicação de um número de dois dígitos por um número de um ou dois dígitos. ■ Divisão exata por um número de um dígito. ■ Usar a tabela de adição para resolver problemas simples do dia a dia. ■ Usar as tabuadas até seis para resolver problemas simples do dia a dia. ■ Traduzir situações multiplicativas em forma de divisão. ■ Resolver problemas baseados em situações cotidianas, como mercado ou orçamento familiar (prática simples das quatro operações). ■ Multiplicar por 10. ■ Dividir por 10 um número que termina em 0. ■ Somar um número de um dígito com um número de dois dígitos. ■ Somar 11 e 12. ■ Adicionar e subtrair nove.

BOX 4.2:**Não há tempo suficiente para ensinar matemática**

Uma medida da oportunidade de aprender matemática é o número de horas ou a porcentagem de horas dedicadas à matemática no currículo, que varia consideravelmente entre os países. No ensino fundamental, a Mauritânia (150 horas) e Níger (170 horas) dedicam muito menos tempo ao ensino de matemática do que a África do Sul (280 horas) e Uganda (306 horas). No final do ensino fundamental, as crianças da África do Sul se beneficiam de pelo menos 45 e até 90 horas a mais de ensino de matemática do que as crianças dos outros quatro países. Enquanto os países geralmente dedicam menos de 20% de seu tempo de instrução à matemática, a África do Sul dedica 25% do tempo a essa matéria, tanto no final do ensino fundamental inferior quanto no final do ensino fundamental.

Os professores dos países Holofote mencionaram que o tempo atual de ensino de matemática é insuficiente, o que pode prejudicar tanto a qualidade do ensino quanto o aprendizado dos alunos. Espera-se que os professores ministrem as aulas, avaliem os alunos e ofereçam correção em sessões curtas de 30 a 40 minutos. Dadas as condições muitas vezes difíceis, como salas de aula superlotadas, infraestrutura precária e falta de materiais de ensino e aprendizagem, eles raramente conseguem atingir todos os objetivos da sessão dentro do tempo de ensino alocado.

Os professores também expressam preocupação com a carga de trabalho associada ao ensino de matemática. Mesmo quando as aulas estruturadas e as avaliações são fornecidas nos livros didáticos (como em Uganda e Zâmbia), os professores precisam de um tempo considerável para preparar as aulas e avaliar os alunos. Abordagens alternativas que poderiam amenizar esse problema incluem a alocação de tempo separado para que os professores preparem as aulas de matemática a cada semana ou a criação de círculos de aprendizagem que permitam que os professores compartilhem conhecimentos fora do horário de ensino.

O RITMO DE APRENDIZAGEM DO CURRÍCULO GERALMENTE NÃO SEGUE O QUADRO GLOBAL DE PROFICIÊNCIA (GPF)

O GPF delinea uma progressão de aprendizagem e identifica a série em que se espera que a maioria dos alunos seja capaz de demonstrar um determinado conhecimento ou habilidade. De modo geral, em todos os países, o ritmo de aprendizagem está alinhado com o GPF. Em outras palavras, os currículos esperam que as crianças demonstrem conhecimento e habilidades matemáticas na mesma série indicada pelo GPF.

Mais de dois terços das competências descritas nos currículos nacionais aparecem no GPF: cerca de 70% no Níger, 75% na Mauritânia e na África do Sul e 80% em Uganda e Zâmbia. A parcela de competências curriculares que aparecem no GPF aumenta entre o final do ensino fundamental inferior e o final do ensino fundamental na Mauritânia e na África do Sul, mas diminui no Níger, em Uganda e na Zâmbia. As competências que não aparecem no GPF provavelmente são importantes para um determinado país, mas não aparecem na maioria dos currículos (por exemplo, teoria dos conjuntos ou lógica e raciocínio) ou são difíceis de avaliar e raramente são incluídas nas avaliações nacionais e, portanto, não se qualificam para uma estrutura de avaliação como o GPF (por exemplo, construções geométricas ou estratégias específicas para cálculos mentais).

Uma competência indicada no currículo de um país em uma série específica pode aparecer no GPF em uma série anterior ou posterior. Quando uma competência aparece no GPF até uma série acima ou abaixo da série especificada no currículo de um país, isso não representa uma variação significativa no ritmo de aprendizagem entre o currículo de um país e o GPF. No final do ensino fundamental inferior, esse é o caso de um terço das competências na Zâmbia; metade em Uganda; e três quartos na Mauritânia, no Níger e na África do Sul. No final do ensino fundamental, isso se aplica à metade das competências no Níger e a três quartos das competências na Mauritânia, África do Sul, Uganda e Zâmbia.

Em alguns casos, no entanto, as competências aparecem no GPF duas séries antes ou depois da série especificada no currículo de um país. Quando o currículo antecipa o desenvolvimento de competências em relação ao GPF, ele é considerado ambicioso demais. Por outro lado, quando o currículo adia o desenvolvimento de competências em relação ao GPF, ele é considerado pouco ambicioso. Em ambos os casos, é recomendável que os países examinem se o ritmo de aprendizagem é o ideal para os alunos. Além disso, como o ritmo de aprendizagem é definido para cada competência, os países podem, ao mesmo tempo, ser ambiciosos demais para determinadas partes do currículo e não ambiciosos o suficiente para outras.

No final do ensino fundamental inferior (3ª ou 4ª série), uma parcela insignificante dos currículos dos países é ambiciosa demais em relação ao GPF, mas uma parcela significativa não é ambiciosa o suficiente. Cerca de um quinto das competências na Mauritânia, Níger e África do Sul; metade das competências em Uganda; e dois terços das competências na Zâmbia poderiam ser abordadas na 1ª ou na 2ª série, de acordo com o GPF. No final do ensino fundamental (6ª ou 7ª série), uma parcela insignificante dos currículos dos países não é suficientemente ambiciosa. Entretanto, no Níger, cerca de 40% das competências poderiam ser abordadas na 4ª série, de acordo com o GPF. Em contrapartida, uma parcela significativa dos currículos dos países é ambiciosa demais. Cerca de um quinto das competências nos países anglófonos e um décimo nos países francófonos poderiam ser abordadas mais tarde, na 8ª ou na 9ª série (**Figura 4.2**).

Em geral, não há grandes divergências em termos de ritmo de aprendizagem entre o currículo da Mauritânia e o GPF. O currículo do Níger não é suficientemente ambicioso, tanto no final do ensino fundamental inferior quanto no final do ensino fundamental. Embora os currículos da África do Sul, Uganda e Zâmbia não sejam suficientemente ambiciosos no final do ensino fundamental, eles podem ser ambiciosos demais no final do ensino fundamental.

As diferenças entre o ritmo de aprendizagem estabelecido pelo currículo e o do GPF não são necessariamente motivo de preocupação. As diferenças podem simplesmente refletir necessidades específicas de aprendizagem em um determinado contexto. Pode ser útil para os países examinarem as áreas de divergência para determinar se elas são justificadas pela base de pesquisa internacional e pelos resultados dos alunos em avaliações padronizadas.

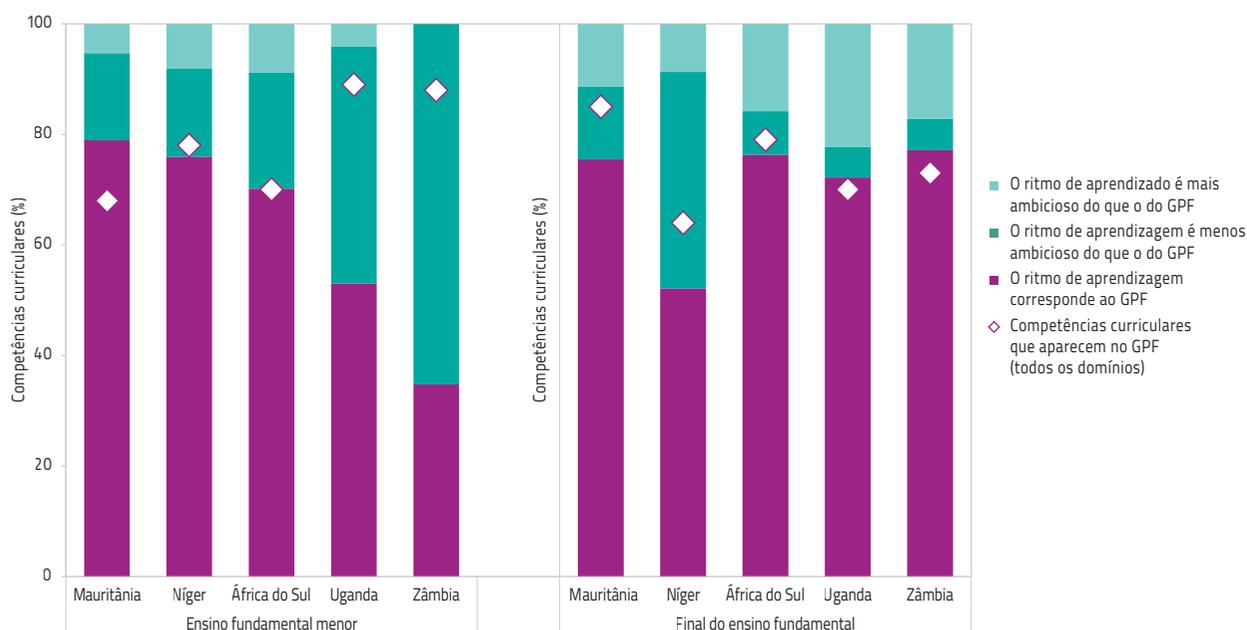
Nos casos em que os alunos apresentam, de maneira sistemática, um desempenho inferior nas avaliações de itens específicos associados a competências desenvolvidas em um ritmo diferente do GPF, recomenda-se que os desenvolvedores do currículo revisem o seu ritmo de aprendizagem. Isso implica examinar se os alunos têm

o nível cognitivo para desenvolver o conhecimento ou a habilidade necessários na série proposta no currículo e/ou se podem desenvolver o conhecimento ou a habilidade necessários em uma série anterior, a fim de estabelecer um ritmo de aprendizagem adequado.

FIGURE 4.2

Metade das competências da 3ª série em Uganda e dois terços na Zâmbia poderiam ter sido abordadas na 1ª ou 2ª séries

Porcentagem de competências curriculares que aparecem mais cedo, mais tarde ou no mesmo nível de série com relação ao Quadro Global de Proficiência, países selecionados, 2023



Observações: As competências curriculares são descritas como estando em um ritmo de aprendizado “mais ambicioso” se aparecerem duas séries ou mais abaixo do nível da série correspondente no Quadro Global de Proficiência (GPF). As competências curriculares são descritas como estando em um ritmo de aprendizado “menos ambicioso” se aparecerem duas séries ou mais acima do nível da série correspondente no GPF.

Fonte: Análise da equipe do Relatório GEM sobre o currículo nos países em foco do relatório Holofote.

O mapeamento de livros didáticos e guias do professor oferece insights sobre a implementação do currículo

Os livros didáticos fazem a mediação entre o currículo pretendido e o currículo implementado. Eles influenciam o que os professores ensinam, como ensinam (e, por extensão, como os alunos vivenciam isso) e quanto tempo de ensino dedicam a cada tópico (Schmidt et al., 2001). Todas as decisões dos professores têm um impacto direto nos resultados de aprendizagem dos alunos, e os pesquisadores estabeleceram uma correlação entre as oportunidades de aprendizagem apresentadas nos materiais didáticos de matemática e os resultados de aprendizagem dos alunos (Schmidt et al., 2001; Törnroos, 2005). Portanto, entender os livros didáticos é essencial para compreender a qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos (Valverde et al., 2002).

Os guias do professor são projetados para ajudar os professores a usar os livros didáticos conforme o planejado. Da mesma forma que os livros didáticos estruturam as decisões de ensino dos professores, os guias do professor têm o potencial de influenciar as escolhas pedagógicas que os professores fazem em sala de aula. No mínimo, eles identificam a ordem em que os professores devem abordar os tópicos e quanto tempo devem dedicar a cada um deles. Muitos fornecem orientação sobre como os professores devem apresentar os tópicos aos alunos e incluem ferramentas de avaliação somativa para medir o desempenho dos alunos neles. Os guias do professor que são altamente roteirizados vão ainda mais longe, fornecendo aos professores planos de aula diários que descrevem cada etapa do processo de aprendizagem. Assim como os livros didáticos, os guias do professor servem para traduzir um currículo abstrato em etapas concretas e operacionais a serem seguidas pelos professores.

Os guias do professor também podem complementar o conteúdo do livro didático. Quando incluem atividades adicionais, geralmente têm como objetivo ativar

o conhecimento prévio dos alunos ou explorar e desenvolver uma compreensão das competências individuais. Isso geralmente requer que os alunos saiam do livro didático: espera-se que os alunos usem objetos ou objetos manipuláveis para explorar um conceito ou se envolvam em atividades de resolução de problemas em sala de aula. Às vezes, as atividades adicionais nos guias do professor visam competências que não são abordadas no livro didático, o que requer atenção específica do professor para garantir que a atividade não impeça a aprendizagem do aluno.

Em resumo, os livros didáticos e os guias do professor são modelos para a ação e representam o currículo escrito. Eles incorporam as intenções do currículo ao estabelecer as competências a serem dominadas, a ordem em que devem ser abordadas e as expectativas do que os alunos devem ser capazes de fazer com esse conteúdo. Os livros didáticos e os guias do professor representam um currículo potencialmente implementado, e não o currículo implementado na sala de aula, devido à ação dos professores: eles são livres para selecionar atividades de aprendizagem fora do currículo escrito ou para reformular as atividades do currículo escrito de modo a se adequarem melhor às suas opiniões sobre a matemática ou sobre o ensino eficaz dessa matéria.

O tipo de atividades incluídas nos materiais de ensino e aprendizagem pode afetar significativamente as experiências de aprendizagem dos alunos. Mais especificamente, é importante incorporar vários tipos de atividades a fim de aprimorar a aprendizagem das crianças. Nos últimos anos, houve uma mudança significativa nas abordagens educacionais no sentido de favorecer os métodos de aprendizagem ativa, que são reconhecidos como cruciais para melhorar a compreensão e o envolvimento dos alunos em todos os níveis de ensino (Rahman et al., 2022). A aprendizagem ativa exige que o aluno participe dos processos de aprendizagem por meio de atividades ou discussões em sala de aula, em vez de se limitar a ouvir passivamente. Essa abordagem engloba uma série de técnicas, incluindo trabalho em grupo, aprendizagem cooperativa, jogos, aprendizagem em pares e aprendizagem baseada em projetos e problemas, entre outras. O valor de propor diferentes tipos de atividades também é apoiado pelo fato de que os alunos podem ter diferentes estilos e necessidades de aprendizagem (Tomlinson, 2017). Por exemplo, os alunos visuais podem se beneficiar de atividades que incorporem diagramas, gráficos e recursos visuais, enquanto os alunos cinestésicos podem se beneficiar de ambientes de aprendizagem

práticos e experimentais. A oferta de vários tipos de atividades pode atender a essas diferenças, permitindo que os alunos se envolvam com a matéria da maneira que melhor atenda às suas necessidades de aprendizagem.

A análise do currículo que faz parte deste relatório também mediu o peso relativo de cada atividade de aprendizagem no currículo escrito. Esse mapeamento fornece uma visão de como se espera que as crianças aprendam matemática e o papel do professor nesse processo. Os livros didáticos e guias do professor foram codificados de acordo com três tipos de atividades básicas:

- Atividades de aprendizagem, que exigem que os alunos ultrapassem os limites do livro didático. Essas atividades podem ser realizadas no início da aula (por exemplo, matemática mental) ou podem ser atividades de correção e extensão. Elas podem incluir o uso de objetos manipuláveis para explorar ou representar conceitos ou conduzir investigações na sala de aula ou fora dela; por exemplo, realizar uma pesquisa, medir o comprimento de objetos na sala de aula ou no terreno da escola ou identificar formas bidimensionais ou tridimensionais no ambiente.
- Exercícios ou problemas, que circunscrevem os alunos ao livro didático e pedem que eles resolvam problemas com palavras ou concluam exercícios.
- Explicações, que apresentam informações aos alunos. As explicações podem assumir a forma de exemplos trabalhados para os alunos analisarem e depois repetirem, narrativas (frases ou parágrafos), imagens gráficas ou ilustrações criadas para explicar algo aos alunos.

O mapeamento do currículo escrito foi realizado em duas etapas. Em primeiro lugar, foram mapeados diferentes tipos de atividades nos livros didáticos. Em segundo lugar, foram mapeadas as atividades dos guias do professor. Entretanto, quando o guia do professor era um complemento oficial do livro didático, presumia-se que ele incluía as mesmas atividades que estes últimos, e o mapeamento então incluía apenas suas atividades adicionais para evitar a duplicação do mapeamento anterior. Esse foi o caso da Mauritânia, África do Sul, Uganda e Zâmbia. No Níger, o guia inteiro foi mapeado, pois ele não era um complemento estabelecido para o livro didático.

AS ATIVIDADES DOS CURRÍCULOS ESCRITOS PODEM SER MAPEADAS POR TIPO

No final do ensino fundamental inferior, a maior parte do espaço dos livros didáticos é ocupada por exercícios e problemas (Figura 4.3a). Isso é mais evidente na Mauritânia e na África do Sul, onde esse tipo de atividade ocupa mais de 90% do livro didático. No Níger, a abordagem adotada no ensino fundamental inferior é mais equilibrada, incorporando atividades de aprendizagem tanto no livro didático do aluno (17% de todas as atividades) quanto no guia do professor (30% de todas as atividades). A relativa falta de atividades de aprendizagem nos livros didáticos da Mauritânia, África do Sul, Uganda e Zâmbia significa que, para os alunos de professores que não têm acesso aos guias do professor, a aprendizagem de matemática pode se limitar apenas à resolução de problemas ou exercícios baseados nos livros didáticos.

Há diferenças significativas na proporção de atividades dedicadas a explicar conceitos de matemática aos alunos. Na Zâmbia, quase 30% das atividades do livro didático são dedicadas a explicações, em comparação com nenhuma no guia do professor; o oposto é verdadeiro na África do Sul, com 75% das atividades no guia do professor dedicadas a explicações e nenhuma no livro didático. No Níger e em Uganda, a abordagem é mais equilibrada, com cerca de 30% das atividades dedicadas a explicações tanto nos livros didáticos quanto nos guias do professor. A Mauritânia, ao contrário, dedica apenas 5% do livro didático e 13% do guia do professor às explicações. Dos três tipos de explicações codificadas (explicações narrativas, exemplos trabalhados e explicações gráficas), os exemplos trabalhados e as explicações gráficas são mais fáceis de entender para os alunos com habilidades de leitura fracas ou limitadas. Com exceção de Uganda, onde 26% das atividades no livro didático do aluno eram exemplos trabalhados, os livros didáticos do final do ensino fundamental inferior nos outros quatro países não faziam uso extensivo de explicações menos complexas em termos de linguagem.

No final do ensino fundamental inferior, os currículos escritos no Níger e em Uganda parecem ser os mais equilibrados em termos de diversidade de atividades de aprendizagem. Na Mauritânia e na Zâmbia, os professores que não usam o guia do professor têm grandes chances de perder oportunidades de desenvolver atividades de aprendizagem e alcançar o escopo completo do currículo. Na Mauritânia, o currículo escrito se concentra quase que exclusivamente na resolução de exercícios, deixando pouco espaço para explicar conceitos e desenvolver a compreensão matemática. Na África do Sul, apenas o guia do professor inclui atividades de explicação. Além disso, são apenas explicações narrativas, que são as mais exigentes do ponto de vista cognitivo e podem ser inadequadas para crianças que precisam de apoio adicional.

No final do ensino fundamental, a proporção de exercícios e problemas é menor e a proporção de explicações é maior em comparação com o final do ensino fundamental inferior (Figura 4.3b). O currículo escrito de Uganda no final do ensino fundamental parece ser o mais equilibrado em termos de tipos de atividades. Com a condição de que os guias do professor sejam usados em conjunto com os livros didáticos para oferecer atividades de aprendizagem adicionais, Níger e Zâmbia também apresentam currículos escritos bem equilibrados. Em contraste, os currículos escritos da Mauritânia e da África do Sul ainda se concentram muito em exercícios e problemas, o que pode indicar que a experiência de aprendizado das crianças desses países é um tanto limitada.

À exceção dos guias do professor de Uganda, todos os guias examinados forneciam aos professores planos de aula completos. Os planos de aula cobriam cada lição do ano letivo e eram estruturados, ou seja, descreviam as atividades que os professores deveriam realizar e a ordem em que deveriam ensiná-las. Na África do Sul, o guia do professor do ensino fundamental inferior fornece até mesmo lições totalmente roteirizadas, enquanto no Níger, o guia do professor do final do ensino fundamental contém amostras de diálogos entre professor e aluno para alguns conceitos. O guia do professor do ensino fundamental inferior de Uganda oferece sugestões de atividades para cada dia, mas não planos de aula detalhados.

A estrutura única do guia do professor no Níger exige atenção adicional. Em primeiro lugar, embora não seja o complemento estabelecido do livro didático, é a principal ferramenta que se espera que os professores usem em sala de aula. O livro didático desempenha um papel secundário, mantendo um registro escrito da lição, o que poderia explicar por que há tão poucas atividades de aprendizagem no livro didático no final do ensino fundamental.

Em segundo lugar, e ao contrário dos outros quatro países, o guia do professor no Níger tem uma estrutura radicalmente diferente da do livro didático. Enquanto o guia do professor é temático, com capítulos organizados por domínio (por exemplo, geometria, medição, lógica e raciocínio), o livro didático segue a progressão cronológica do aluno, com aulas semanais. Essa desconexão entre o guia do professor e o livro didático pode exigir mais do professor, que precisa navegar continuamente entre os dois tipos de documentos para garantir a consistência do ensino.

OS CURRÍCULOS ESCRITOS DÃO POUCA ÊNFASE ÀS HABILIDADES COGNITIVAS DE NÍVEL SUPERIOR

O mapeamento do currículo escrito também envolveu a codificação de livros didáticos e atividades do guia do professor de acordo com o nível cognitivo mais alto necessário para concluí-los. A análise indicou a porcentagem de atividades que exigiam que os alunos fossem além dos dois níveis cognitivos mais baixos – conhecimento e compreensão.

Os livros didáticos da Zâmbia são os menos exigentes cognitivamente, tanto no final do ensino fundamental inferior quanto no final do ensino fundamental. Em contrapartida, seus guias do professor são os mais exigentes em termos cognitivos, com cerca de um terço das atividades exigindo que os alunos ultrapassem os dois níveis cognitivos mais básicos. Em outras palavras, os livros didáticos não são suficientes para desenvolver habilidades cognitivas de nível superior na Zâmbia, e os professores precisam usar o manual do professor para complementar a instrução.

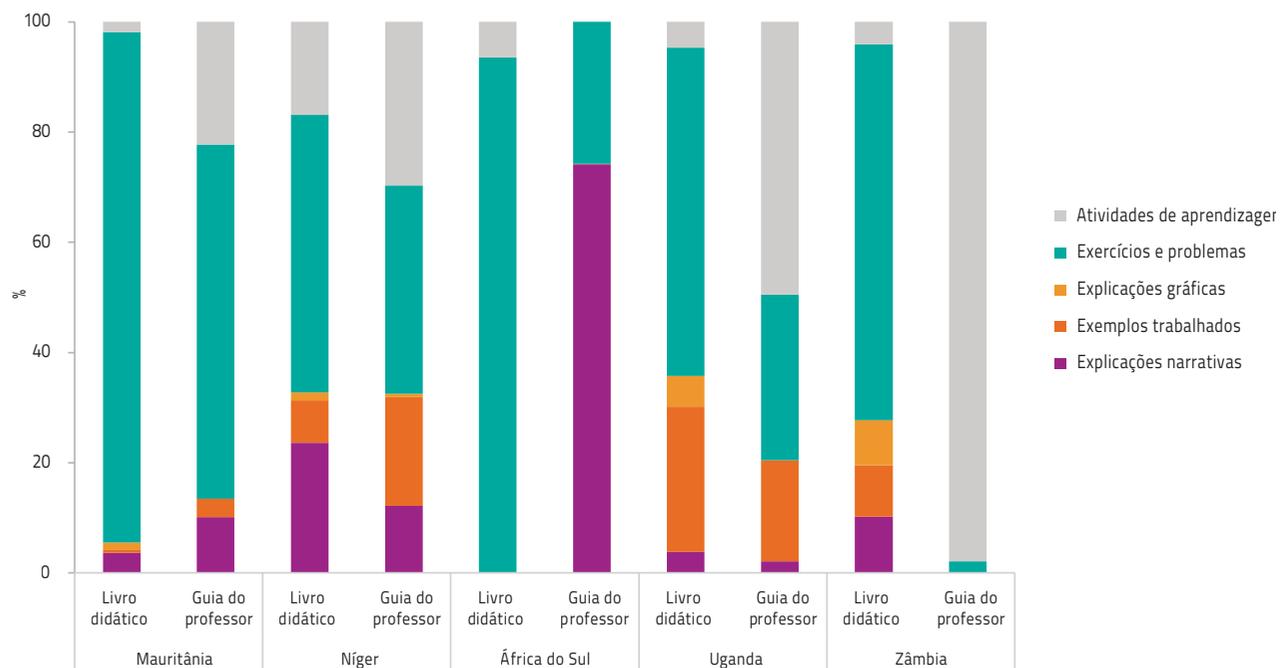
Na Mauritânia e em Uganda, a dificuldade dos livros didáticos aumenta no decorrer do ciclo primário. A porcentagem de atividades de maior demanda cognitiva nos livros didáticos aumenta entre o final do ensino fundamental inferior e o final do ensino fundamental. O guia do professor de Uganda segue o mesmo padrão e é o mais exigente do ponto de vista cognitivo no final do ensino fundamental (assim como o da Zâmbia), com quase 40% das atividades exigindo habilidades cognitivas mais elevadas. Embora os livros didáticos da Mauritânia sejam os mais exigentes do ponto de vista cognitivo, seus manuais do professor estão entre os menos exigentes neste sentido.

FIGURE 4.3

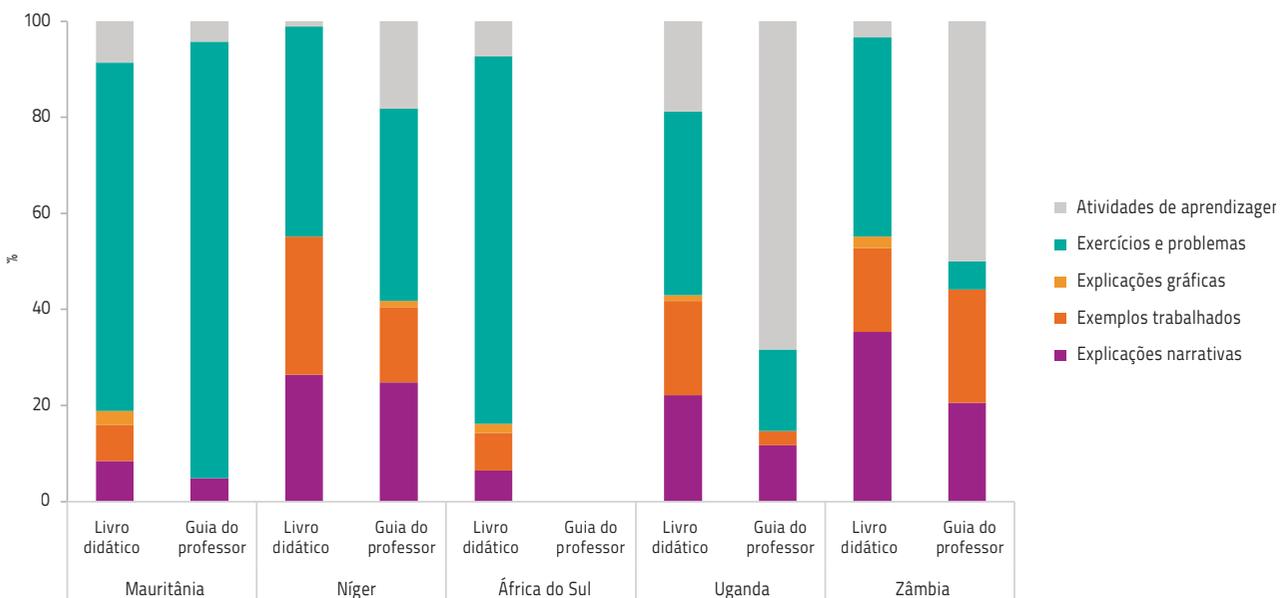
Na África, os exercícios e problemas são a principal atividade nos livros didáticos de matemática do ensino fundamental inferior

Porcentagem de vezes que uma atividade aparece nos livros didáticos de matemática e guias do professor, 2023

a. Ensino fundamental menor



b. Final do ensino fundamental



Observação: O livro didático da 6ª série da África do Sul não tinha um guia do professor associado.

Fonte: Análise da equipe do Relatório GEM sobre o currículo nos países em foco do relatório Holofote.

No Níger e na África do Sul, no final do ensino fundamental inferior, a demanda cognitiva é semelhante nos livros didáticos e nos guias do professor. Cerca de 20% das atividades dos livros didáticos e dos guias do professor exigem que se vá além dos níveis cognitivos mais baixos. No final do ensino fundamental, o livro didático no Níger permanece nesse nível, mas o guia do professor no Níger e o livro didático na África do Sul são menos ambiciosos, com apenas 10% das atividades exigindo habilidades cognitivas mais elevadas.

Na África do Sul e na Zâmbia, os guias do professor fornecem sugestões sobre a diferenciação do ensino de acordo com os níveis de habilidade. Na África do Sul, no final do ensino fundamental inferior, os guias propõem atividades de extensão para alunos com alto desempenho. Os guias do professor da Zâmbia, tanto no final do ensino fundamental inferior quanto no final do ensino fundamental, incluem sugestões de atividades corretivas ou de reforço para alunos com dificuldades em cada lição e atividades de extensão para alunos com alto desempenho.

AS EXIGÊNCIAS COGNITIVAS AUMENTAM NOS EXAMES DE FINAL DE CICLO

Para complementar a análise do currículo escrito, o currículo avaliado foi mapeado em relação ao currículo pretendido. O currículo avaliado é definido como as competências valorizadas e aferidas em avaliações de larga escala e de alto risco, como a avaliação nacional de aprendizado. Normalmente, é um subconjunto do currículo pretendido. Como as avaliações são limitadas pelo tempo, os desenvolvedores de testes precisam selecionar cuidadosamente as competências a serem avaliadas, geralmente de acordo com uma estrutura de avaliação que atribui peso a diferentes domínios e construtos da matemática. Entretanto, o mapeamento às vezes revela diferenças importantes entre as competências valorizadas no currículo e aquelas aferidas durante as avaliações em larga escala, o que pode ser devido a limitações tecnológicas ou de recursos ou a simples tensões entre os dois currículos.

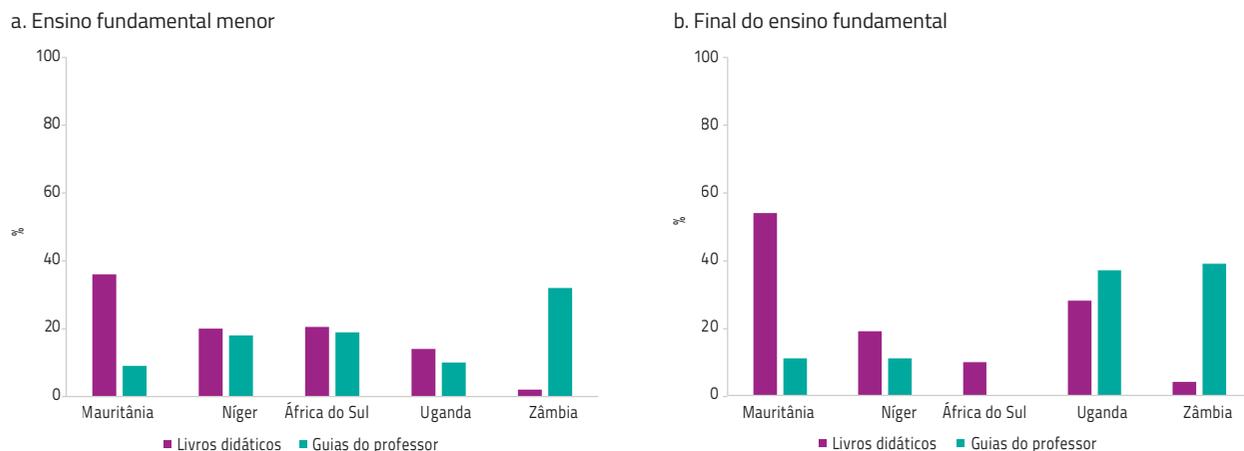
Os países em foco não têm uma política nacional de avaliação de aprendizagem que determine o levantamento e a divulgação regulares do desempenho dos alunos com relação aos principais resultados de aprendizagem do currículo nacional. Para cada um deles, foi identificada uma avaliação recente e em larga escala para as séries-alvo (**Tabela 4.3**).

No final do ensino fundamental inferior, uma parcela insignificante dos itens avaliados exigia um nível cognitivo mais alto (**Figura 4.5**). Nenhum dos itens analisados na avaliação no Níger, 6% dos itens analisados na avaliação da África do Sul e 15% dos itens analisados na avaliação da Maurîtânia exigiam que os alunos ultrapassassem os dois níveis cognitivos mais baixos. Entretanto, esses resultados provavelmente decorrem do tipo de avaliação mapeada. No Níger e na Maurîtânia, a avaliação, que foi financiada pelo Banco Mundial, tinha um foco comparativo entre países e não era específica para um currículo. Na África do Sul, o instrumento de avaliação mapeado não foi uma avaliação nacional, mas sim uma avaliação formativa e diagnóstica usada em sala de aula.

As avaliações são mais exigentes do ponto de vista cognitivo no final do ensino fundamental. Cerca de um terço dos itens avaliados no Níger, metade em Uganda e nove décimos na Maurîtânia se concentraram em demandas cognitivas de alto nível. Na África do Sul e na Zâmbia, cerca de apenas um décimo dos itens avaliados se concentraram em demandas cognitivas de alto nível. Os exames nacionais de final de ciclo na Maurîtânia, em Uganda e na Zâmbia foram elaborados para medir se as crianças desenvolveram o nível mínimo de conhecimento e habilidades descrito no currículo de matemática do ensino fundamental, de modo a garantir a continuidade dos estudos. Assim, os itens podem não estar restritos ao currículo do ano final do ensino fundamental. Aparentemente, a avaliação na Zâmbia é muito menos ambiciosa do que as da Maurîtânia e de Uganda, provavelmente avaliando mais itens das séries anteriores. Na África do Sul, a pequena parcela de pontos alocados aos níveis cognitivos mais altos pode ser, como no final do ensino fundamental inferior, atribuída ao fato de que a avaliação considerada é formativa, e não um processo de seleção (como na Maurîtânia) ou um exame somativo de final de ciclo (como em Uganda).

FIGURE 4.4

As atividades dos livros didáticos exigem um nível cognitivo mais alto na Mauritânia do que nos outros países Holofote
Porcentagem de atividades de maior demanda cognitiva nos livros didáticos de matemática e guias do professor, 2023



Fonte: Análise da equipe do Relatório GEM sobre o currículo nos países em foco do relatório Holofote.

TABELA 4.3

Características da amostra de avaliação por país

a. Ensino fundamental inferior

	Ano	Tipo de avaliação	Número total de itens, todas as competências avaliadas	Número total de pontos na pontuação, todas as competências avaliadas
Mauritânia	2022	Estudo Indicadores de Prestação de Serviços (SDI) do Banco Mundial	27	27
Níger	2022	Estudo Indicadores de Prestação de Serviços (SDI) do Banco Mundial	47	213
África do Sul	2018	Formativa e diagnóstica	74	79
Uganda	-	-	-	-
Zâmbia	-	-	-	-

b. Final do ensino fundamental

	Ano	Tipo de avaliação	Número total de itens, todas as competências avaliadas	Número total de pontos na pontuação, todas as competências avaliadas
Mauritânia	2021	Exame de admissão ao ensino médio	13	50
Níger	2022	Exame regional de fim de trimestre	42	98
África do Sul	2018	Formativa e diagnóstica	114	126
Uganda	2022	Exame de conclusão do ensino fundamental	43	100
Zâmbia	2022	Exame composto de matemática	60	60

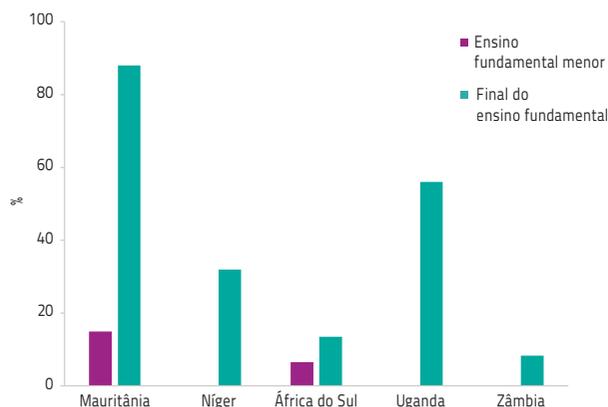
Observação: Na ausência de uma avaliação de final do ensino fundamental em larga escala no Níger, foi analisado o exame de final de trimestre da 6ª série da região de Niamey.

Fonte: Análise da equipe do Relatório GEM das avaliações dos países em foco do relatório Holofote.

FIGURE 4.5

Quase nenhum item nas avaliações de matemática do ensino fundamental inferior envolve elementos cognitivos mais elevados

Porcentagem de itens de maior demanda cognitiva nas avaliações de matemática, 2023



Observações: Qualquer item de uma avaliação que exigisse que os alunos fossem além dos dois níveis cognitivos mais baixos foi codificado como um item de demanda cognitiva mais elevada. Em Uganda e na Zâmbia, não havia nenhuma avaliação disponível para o final do ensino fundamental inferior. No Níger, nenhum dos itens da avaliação exige o uso de um nível cognitivo mais alto.

Fonte: Análise da equipe do Relatório GEM sobre o currículo nos países em foco do relatório Holofote.

O ALINHAMENTO ENTRE OS CURRÍCULOS PRETENDIDOS, ESCRITOS E AVALIADOS PRECISA MELHORAR

O ideal seria que os países seguissem uma abordagem integrada ao desenvolver um novo currículo, estabelecendo o novo conteúdo programático (ou currículo pretendido) e, ao mesmo tempo, ou logo depois, os materiais de ensino que o acompanham (livros didáticos e guias do professor, o currículo escrito). A Zâmbia, por exemplo, desenvolveu seu currículo em 2013, os livros didáticos para a 3ª série em 2014 e para a 6ª série em 2015, e os guias do professor em 2016.

Na maioria dos países em foco, o currículo escrito só é disponibilizado muito tempo depois da implementação de um novo currículo. Em Uganda, o currículo do ensino

fundamental inferior foi desenvolvido em 2008; já os livros didáticos, somente oito anos depois. Na África do Sul, os livros didáticos foram publicados de nove a 12 anos após a publicação do currículo. O guia do professor na Mauritânia, e tanto os livros didáticos quanto os guias do professor no Níger, são anteriores à publicação do currículo mais recente em uma década ou mais. Quando o novo currículo escrito não está disponível para apoiar os professores, há o risco de que eles continuem ensinando o currículo anterior, se baseando no currículo escrito anterior à sua disposição.

No Níger e na Mauritânia, o currículo escrito não está totalmente alinhado com o currículo (**Figura 4.6**). No Níger, os livros didáticos e guias do professor incluem estatística e probabilidade no final do ensino fundamental inferior e no final do ensino fundamental, embora esse domínio de aprendizagem não conste do currículo. Na Mauritânia, os livros didáticos e guias do professor incluem álgebra no final do ensino fundamental inferior e estatística e probabilidade no final do ensino fundamental, apesar de esses domínios de aprendizagem não constarem do currículo nessas séries. Essas aparentes incompatibilidades sugerem que os currículos escritos disponíveis na Mauritânia e no Níger são baseados em currículos anteriores ou que os desenvolvedores dos currículos escritos não seguiram o currículo real.

Os guias do professor estão bem alinhados com os livros didáticos em todos os países em foco. A função dos guias do professor é ajudar os professores a usar os livros didáticos, e a distribuição dos domínios de aprendizagem nos guias do professor corresponde muito bem à dos livros didáticos. Mesmo no Níger, onde o guia do professor não é o complemento estabelecido do livro didático e adota uma estrutura diferente, esses dois documentos estão bem alinhados.

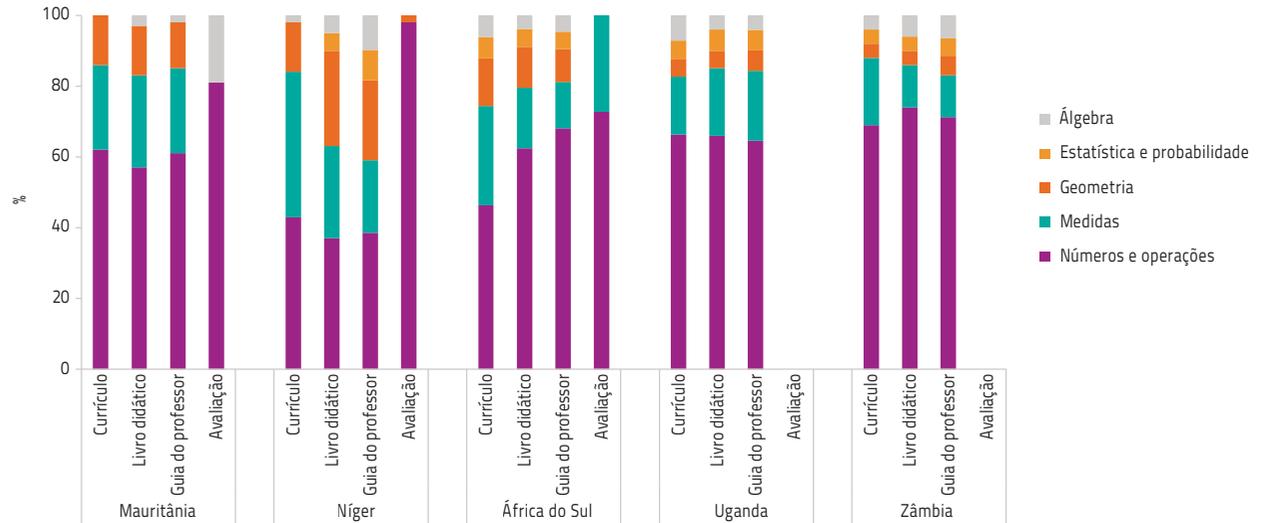
A dificuldade cognitiva das avaliações disponíveis não está alinhada com os currículos escritos. No final do ensino fundamental inferior, somente a Mauritânia e o Níger realizaram avaliações nacionais da aprendizagem dos alunos. Embora 36% das atividades dos livros didáticos na Mauritânia e 20% no Níger tenham promovido habilidades cognitivas de nível superior, nenhum dos pontos da avaliação nacional foi atribuído a essas habilidades no Níger e apenas 15% dos pontos foram atribuídos a elas na Mauritânia. No final do ensino fundamental, o oposto ocorre. Todas as avaliações nacionais enfatizam mais as habilidades cognitivas de nível superior do que os livros didáticos. Por exemplo, 19% das atividades dos livros didáticos no Níger, 28% em Uganda e 54% na Mauritânia desenvolveram habilidades cognitivas de nível superior, enquanto até 32% dos pontos na avaliação nacional

FIGURE 4.6

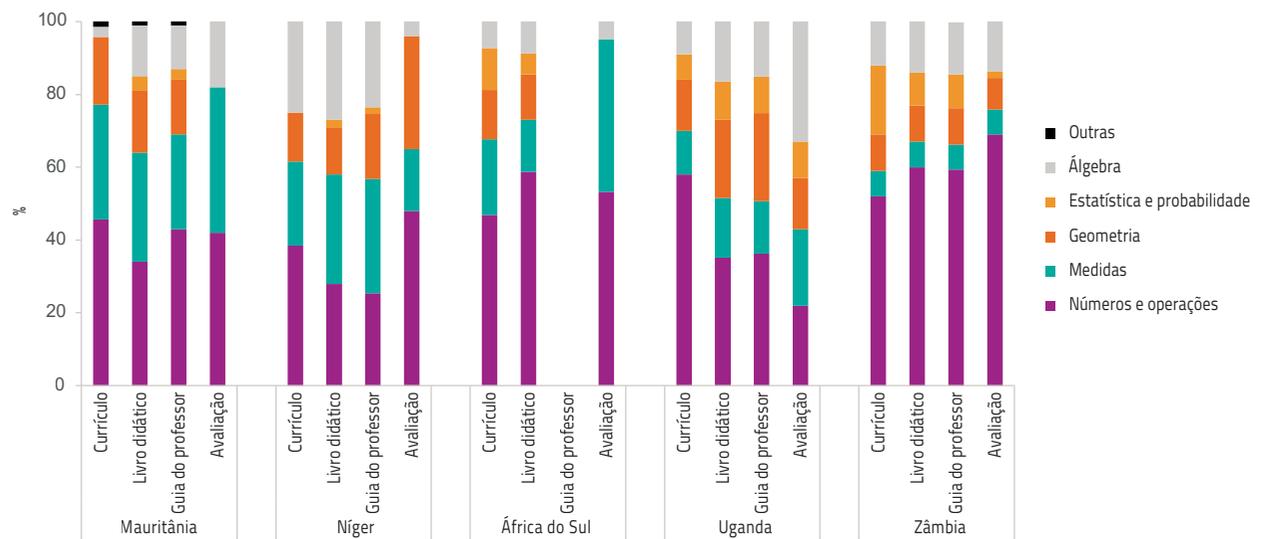
Os países diferem quanto ao grau de uniformidade da cobertura do conteúdo de matemática nos principais documentos da política educacional

Cobertura do domínio da matemática nos currículos, livros didáticos, guias do professor e avaliação, 2023

a. Ensino fundamental menor



b. Final do ensino fundamental



Fonte: Análise da equipe do Relatório GEM sobre o currículo nos países em foco do relatório Holofote.

no Níger, 56% em Uganda e 88% na Mauritânia foram atribuídos a essas habilidades. Essas discrepâncias sugerem que os países não se atentam bem para a dificuldade cognitiva quando desenvolvem uma estrutura de avaliação baseada no currículo, ou que não desenvolvem essa estrutura antes de elaborar os itens de avaliação.

As avaliações disponíveis no final do ensino fundamental inferior não estão alinhadas com os currículos, mas também não são baseadas no currículo (**Figura 4.6b**). A Mauritânia e o Níger implementaram a pesquisa Indicadores de Prestação de Serviços (SDI) do Banco Mundial, que avaliou apenas dois dos cinco domínios de aprendizagem. Na Mauritânia, foi avaliada até mesmo a álgebra, embora ela não faça parte do currículo. A África do Sul implementou um instrumento formativo e de diagnóstico para uso em salas de aula, que avaliou apenas dois domínios de aprendizagem. Em todos os três países, a maior parte da avaliação abrangeu números e operações.

As avaliações no final do ensino fundamental cobrem relativamente bem a extensão dos currículos, mas medem principalmente as competências adquiridas anteriormente. As avaliações no Níger, Uganda e Zâmbia incluíram todos os domínios abordados nos currículos, enquanto a Mauritânia avaliou três de quatro domínios curriculares e a África do Sul três de cinco. A avaliação de Uganda enfatiza mais a álgebra do que os números e as operações, o que não condiz com o currículo. A Mauritânia não avalia geometria, e a África do Sul não avalia geometria nem estatística e probabilidade. Todas as avaliações examinadas avaliaram as competências adquiridas antes da série-alvo e, portanto, medem o conhecimento e as habilidades matemáticas dos alunos com relação às competências descritas no currículo do ensino fundamental superior, em vez de seu desempenho em relação às expectativas do currículo do último ano do ensino fundamental.

Conclusão

A implementação de uma visão nacional para a educação requer a aplicação do currículo na prática da sala de aula e a garantia de que a aprendizagem ocorra em escala. O currículo implementado – as práticas reais de ensino oferecidas em sala de aula e as experiências de aprendizagem resultantes – é condicionado pelo alinhamento das diferentes facetas do currículo: pretendido, escrito e avaliado.

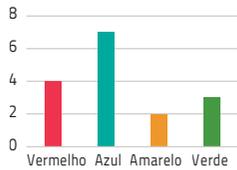
A análise curricular realizada nos países em foco revela que os componentes do currículo escrito, aqui definidos como livros didáticos e guias do professor, são coerentes entre si, mas poderiam estar mais alinhados com o currículo pretendido em termos de escopo e dificuldade cognitiva. Além disso, as avaliações de aprendizagem tendem a ser muito difíceis, e a dependência excessiva de seu papel somativo pode ser prejudicial à implementação do currículo, pois limita a experiência dos alunos ao que será testado.

A disponibilidade e a qualidade dos livros didáticos e dos guias do professor auxiliam na implementação do currículo e são um pré-requisito para o aprendizado em ambientes com poucos recursos. Entretanto, na maioria dos países em foco, os livros didáticos e os guias do professor só estão disponíveis muito tempo depois da implementação de um novo currículo, e não necessariamente no idioma oficial de instrução ou nos idiomas locais. No entanto, o fornecimento de material escrito nos idiomas maternos dos alunos é importante não apenas para o aprendizado de habilidades de alfabetização, como também de numeracia.

TABELA 4.4

Descritores de proficiência mínima na 3ª série, Quadro Global de Proficiência em Matemática

DOMÍNIO Construto Subconstruto	Descritores
NÚMEROS E OPERAÇÕES	
N1. Números naturais	
N1.1 Identificar e contar números inteiros, e identificar sua magnitude relativa	<ul style="list-style-type: none"> ■ Contar números inteiros até 1000. ■ Ler e escrever números inteiros até 1000 em palavras e numerais. ■ Comparar e ordenar números inteiros até 1000. ■ Contar de trás para frente de 10 em 10.
N1.2 Representar números inteiros de formas equivalentes	<ul style="list-style-type: none"> ■ Usar conceitos de valor posicional para centenas, dezenas e unidades, por exemplo, compor ou decompor um número de três dígitos em uma sentença numérica como $254 =$ duas centenas, cinco dezenas e quatro unidades; $254 = 200 + 50 + 4$; determinar o valor de um dígito na casa das centenas.
N1.3 Resolver operações usando números inteiros	<ul style="list-style-type: none"> ■ Demonstrar fluência com adição e subtração dentro de 20; adicionar e subtrair dentro de 100 (ou seja, em contas nas quais a soma ou o minuendo não ultrapasse 100), com e sem reagrupamento, e representar essas operações com objetos, imagens ou símbolos (por exemplo, $32 + 59$; resolver um problema de adição ou subtração apresentado por imagens de conjuntos de dezenas e unidades; usar linhas numéricas ou saltos na grade de centenas para raciocinar ou resolver problemas de adição e subtração). ■ Multiplicar e dividir dentro de 100 (ou seja, até 10×10 e $100 \div 10$, sem resto), e representar essas operações com objetos, imagens ou símbolos (por exemplo, $72 \div 8$; 6×9; resolver problemas de multiplicação usando uma matriz retangular ou repetindo grupos do mesmo número de objetos; resolver problemas de divisão dividindo um grupo de objetos em um número determinado de agrupamentos iguais). ■ Realizar cálculos envolvendo duas ou mais operações, quando a ordem das operações não for um fator (por exemplo, $6 \times 7 + 19 = \dots$; $6 \times 4 \div 8 = \dots$).
N1.4 Resolver problemas do mundo real envolvendo números inteiros	<ul style="list-style-type: none"> ■ Resolver problemas simples do mundo real envolvendo adição e subtração de números inteiros dentro de 100 (ou seja, contas nas quais a soma ou minuendo não ultrapasse 100) sem reagrupamento, incluindo problemas envolvendo unidades de medida e moedas (por exemplo, há 33 ovelhas em um campo; mais 25 ovelhas entram no campo. Quantas ovelhas estão no campo agora? Há 54 crianças no total na 3ª série; 13 estão ausentes hoje. Quantas crianças da 3ª série estão na escola hoje?).
N2. Frações	
N2.1 Identificar e representar frações usando objetos, imagens e símbolos, e identificar a magnitude relativa	<ul style="list-style-type: none"> ■ Identificar frações unitárias com denominadores até 12 (por exemplo, $1/5$; $1/7$; $1/8$; $1/10$) representadas como objetos ou imagens (como parte de um todo ou parte de um conjunto) em notação fracionária (por exemplo, sombrear $1/5$ desta forma; indicar $1/6$ destes objetos quando arranjados em uma matriz de três por seis).
N2.2 Resolver operações usando frações	Da 4ª série em diante.
N2.3 Resolver problemas do mundo real envolvendo frações	Da 4ª série em diante.
N3. Decimais	Da 5ª série em diante.
N4. Números inteiros	Da 7ª série em diante.
N5. Expoentes e raízes	Da 7ª série em diante.
N6. Operações com números	Da 8ª série em diante.
MEDIDAS	
M1. Comprimento, peso, capacidade, volume, área e perímetro	
M1.1 Usar unidades não padronizadas e padronizadas para medir, comparar e ordenar	<ul style="list-style-type: none"> ■ Usar unidades padronizadas para comparar comprimento e peso quando fornecida a unidade de medida (por exemplo, identificar que o lápis é um centímetro mais longo que o giz de cera). ■ Usar unidades não padronizadas para estimar ou medir volume/capacidade (por exemplo, identificar qual recipiente conteria mais areia ou qual caixa conteria mais bolas, dadas imagens desses itens).
M1.2 Resolver problemas envolvendo medição	Da 4ª série em diante.
M2. Tempo	
M2.1 Dizer as horas	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dizer as horas usando um relógio analógico até a meia hora mais próxima. ■ Reconhecer o número de horas em um dia, minutos em uma hora e segundos em um minuto.

DOMÍNIO Construto Subconstruto	Descritores
M2.2 Resolver problemas envolvendo tempo	<ul style="list-style-type: none"> Resolver problemas, incluindo problemas do mundo real, envolvendo o tempo decorrido em minutos dentro de uma hora (por exemplo, calcular a diferença entre 3h42 e 3h56 ou a diferença entre 16h35 e 16h52).
M3. Moeda	
M3.1 Usar diferentes unidades monetárias para criar valores	<ul style="list-style-type: none"> Combinar denominações de moedas comumente usadas para criar um valor específico de várias maneiras.
GEOMETRIA	
G1. Propriedades de formas e figuras	
G1.1 Reconhecer e descrever formas e figuras	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer e nomear formas bidimensionais e figuras tridimensionais familiares na vida cotidiana. Identificar uma linha de simetria em formas bidimensionais.
G2. Visualizações espaciais	
G2.1 Compor e decompor formas e figuras	<ul style="list-style-type: none"> Usar um pequeno número de formas fornecidas para compor várias formas bidimensionais maiores (por exemplo, identificar quais dessas formas maiores podem ser feitas a partir das formas menores) e decompor uma forma maior em um número determinado de formas menores (por exemplo, desenhar uma linha no triângulo para mostrar como ele pode ser cortado exatamente em dois triângulos menores).
	
G3. Posição e direção	
G3.1 Descrever a posição e direção de objetos no espaço	<ul style="list-style-type: none"> Usar corretamente os termos "esquerda" e "direita" e usar mapas simples para descrever localizações usando termos posicionais (por exemplo, "Onde está a mesa do professor?", resposta: "À esquerda do quadro-negro").
ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE	
S1. Gestão de dados	
S1.1 Captar e interpretar dados apresentados em exibições	<ul style="list-style-type: none"> Resolver um problema que envolva a soma ou a diferença entre duas categorias específicas de um gráfico de contagem, gráfico de barras ou pictograma com uma escala de unidade única (por exemplo, "quantas crianças gostam de vermelho e azul nesse gráfico de barras?")
	
S1.2 Calcular e interpretar a tendência central	Da 7ª série em diante.
S2. Probabilidade e chance	Da 5ª série em diante.
ÁLGEBRA	
A1. Padrões	
A1.1 Reconhecer, descrever, estender e gerar padrões	<ul style="list-style-type: none"> repeating patterns padrões repetitivos (por exemplo, explicar que $\square\square\square$ se repete três vezes no conjunto seguinte $\square\square\square\square\square\square\square$; explicar que 1, 2, 3, 4 se repete três vezes no conjunto seguinte: 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4).
A2. Expressões	Da 7ª série em diante.
A3. Relações e funções	
A3.1 Resolver problemas envolvendo variação (razão, proporção e porcentagem)	Da 6ª série em diante.
A3.2 Demonstrar compreensão de equivalência	<ul style="list-style-type: none"> Criar uma expressão numérica usando + ou - para modelar uma situação (por exemplo, representar o seguinte em uma sentença numérica: três pessoas estão em um ônibus, e mais quatro entram). Encontrar um valor ausente em problemas de adição e subtração dentro de 20 no mundo real (por exemplo, três pessoas estão em um ônibus. Mais pessoas entram. Agora há sete pessoas no ônibus. Quantas pessoas entraram no ônibus?).
A3.3 Resolver equações e desigualdades	Da 7ª série em diante.
A3.4 Interpretar e avaliar funções	Da 9ª série em diante.

Fonte: UIS et al. (2020b).

Anexo 4A.

Idioma de instrução

É fundamental usar os idiomas maternos como meio de instrução, pois isso promove a inclusão e garante a qualidade da educação. O ensino por meio dos idiomas maternos é particularmente crucial na educação primária, pois acelera a aprendizagem e ajuda a evitar lacunas de conhecimento. A incorporação do primeiro idioma das crianças no ensino formal aumenta a autoestima e a confiança, reduzindo as taxas de repetição de série e de evasão escolar (Ball et al., 2024). Em Moçambique, por exemplo, descobriu-se que os alunos se envolvem mais ativamente e compreendem melhor o conteúdo em aulas bilíngues (Chimbutane e Reinikka, 2023). As questões linguísticas também são fundamentais para o ensino da matemática (Essien et al., 2023). No entanto, os benefícios da educação bilíngue variam de acordo com os contextos, como resultado de limitações de recursos, falta de professores e percepções dos pais sobre o valor do idioma (Ball et al., 2024). Na realidade, a implementação do ensino da língua materna encontra vários obstáculos.

A África contém alguns dos países com maior diversidade linguística do mundo, mas a maioria das crianças é ensinada em um idioma que não fala em casa. A análise dos idiomas de instrução neste anexo baseia-se, em parte, em um conjunto de dados original criado pela combinação de informações do Ethnologue, do Instituto de Estatística da UNESCO (UIS), de dados sobre políticas nacionais e de pesquisas adicionais. Para cada país, o conjunto de dados inclui todos os idiomas que atendem a pelo menos um dos seguintes critérios: o idioma é falado por pelo menos 1,5 milhão de pessoas; a soma dos falantes de idiomas da mesma família (macrolíngua) chega a pelo menos 5% da população; e pelo menos um dos subidiomas da mesma família é reconhecido.

Para cada um dos idiomas selecionados, o número de falantes da língua materna (L1) foi extraído do Ethnologue; do contrário, a população falante atual estimada no país foi usada como substituto. A pesquisa sobre as políticas nacionais identificou os idiomas oficiais de instrução, as séries em que eles devem ser usados e se

os mesmos são ensinados como disciplinas. Por fim, houve uma pesquisa adicional sobre a existência de materiais de ensino e aprendizado nesses idiomas.

Um resumo da análise é apresentado no final do anexo (**Tabela A4.1**). Em alguns países, apenas a macrolíngua foi listada como idioma oficial de instrução. Isso se aplica especificamente à Etiópia, Mali, Namíbia, Nigéria, África do Sul, Sudão do Sul e Uganda. Por exemplo, no Mali, há quase 20 variedades de dogon, mas o conjunto de dados registra apenas a família dogon mais ampla.

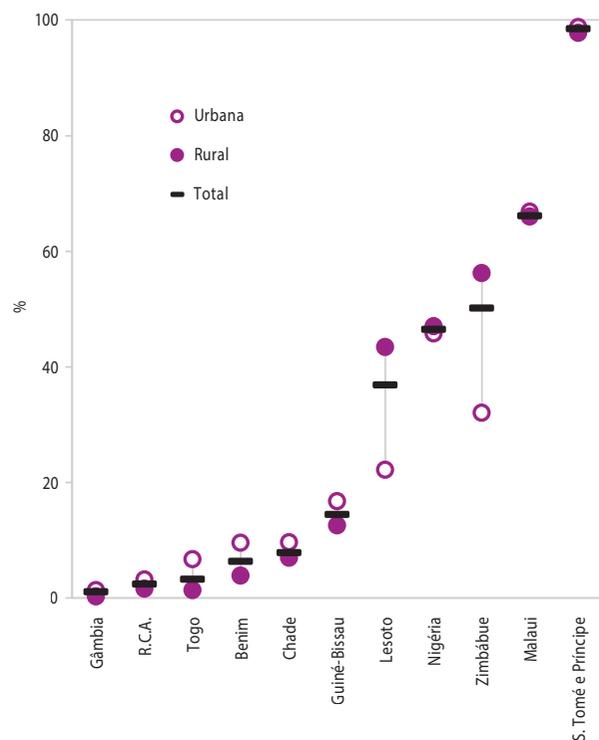
Passando da política para a prática, em 11 países com dados da Pesquisa por Agrupamento de Indicadores Múltiplos (MICS), apenas 30% dos alunos do ensino fundamental relataram ter recebido aulas no idioma que falavam em casa. Acredita-se que, em áreas rurais linguisticamente homogêneas, as crianças tenham maior probabilidade de serem ensinadas em seu idioma materno do que nas cidades. Esse é, de fato, o caso do Lesoto e do Zimbábue, onde há uma diferença entre as áreas urbanas e rurais de pelo menos 20 pontos percentuais. Embora a maioria das pessoas fale xona e andebele no Zimbábue e sesoto no Lesoto, as aulas são frequentemente ministradas em inglês nesses países, e isso acontece mais nas áreas urbanas do que nas rurais; portanto, é menos provável que as crianças das áreas urbanas recebam ensino da língua materna. Entretanto, no Benim e no Togo, há uma diferença de cinco pontos percentuais na direção oposta, provavelmente refletindo o fato de que as crianças das áreas urbanas têm uma probabilidade relativamente maior de falar francês em casa. No Benim, apenas 4% das crianças das áreas rurais falam francês em casa, em comparação com 10% das crianças das áreas urbanas; no Togo, apenas 1% das crianças das áreas rurais falam francês em casa, em comparação com 7% das crianças das áreas urbanas (**Figura 4A.1**).

Na África, 31 países (57%) adotaram políticas de educação bilíngue ou multilíngue, nas quais a L1 é usada para o desenvolvimento inicial da alfabetização antes da

FIGURA 4A.1

No Lesoto, as crianças das áreas rurais têm duas vezes mais chances do que as das áreas urbanas de serem ensinadas em seu idioma materno

Porcentagem de crianças que frequentam a escola primária cujo idioma nativo é usado na escola, países selecionados, 2017-22



Fonte: Análise da equipe do Relatório GEM sobre o currículo nos países em foco do relatório Holofote.

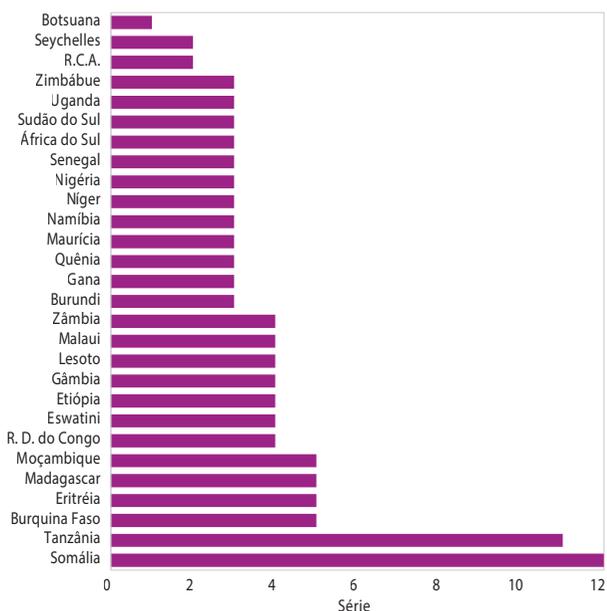
transição para um segundo idioma de instrução (L2). Desses, 23 países estabeleceram uma política de saída antecipada: A L1 deve ser usada nas primeiras séries do ensino fundamental e a mudança para o segundo idioma antes da 5ª série é obrigatória (Figura 4A.2). Cerca de 80% de todos os países com educação bilíngue ou multilíngue têm políticas que indicam que os idiomas locais usados como veículo de instrução nas séries iniciais devem ser mantidos posteriormente como disciplinas.

As políticas de saída antecipada são a norma nos cinco países de foco do relatório Holofote. No Níger e em Uganda, os idiomas locais devem ser usados da 1ª à 3ª série. Ao final desse período, o idioma de ensino passa a ser o francês e o inglês, respectivamente. Na África do Sul, 11 idiomas são usados da 1ª à 3ª série, mas somente o africâner e o

FIGURA 4A.2

Na maioria dos países com uma política de idioma bilíngue ou multilíngue, espera-se que as crianças mudem para o idioma internacional até a 4ª série

Séries em que as línguas maternas são idiomas oficiais de instrução, países selecionados, 2023



Observação: Na Etiópia e na África do Sul, a maioria dos idiomas locais é usada até a 3ª série, com exceção do africâner na África do Sul e do oromo, somali e tigrínia na Etiópia.

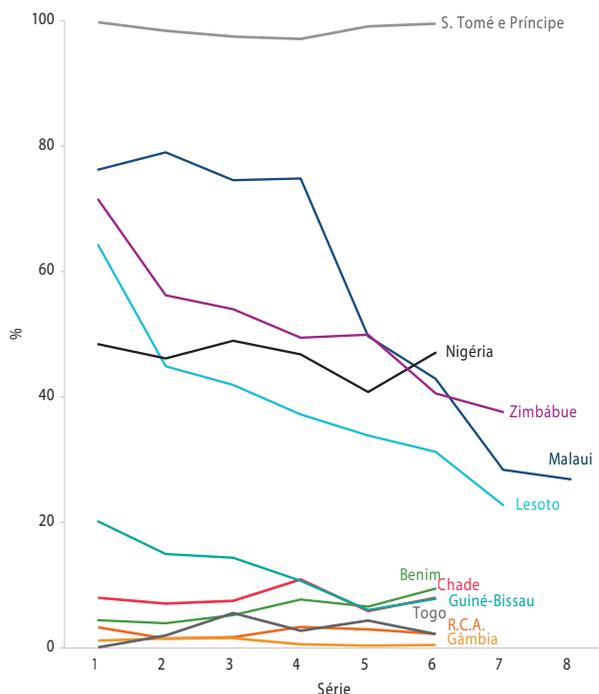
Fonte: Equipe do Relatório GEM com base no conjunto de dados LEARN sobre idiomas de instrução.

inglês são usados até a 12ª série. Na Zâmbia, os idiomas locais devem ser usados até a 4ª série, depois o inglês se torna o veículo de instrução, embora essa política pareça ter sido revertida recentemente. Outro desdobramento recente das políticas linguísticas diz respeito à Gâmbia, onde, em novembro de 2023, o governo se comprometeu a utilizar todos os idiomas nativos como veículos de instrução no ensino fundamental inferior por meio de uma nova política de idioma de instrução (Box 4A.1).

Na prática, a porcentagem de alunos do ensino fundamental ensinados no idioma que falam em casa diminui no final do ensino fundamental em alguns países com uma política de idioma de instrução bilíngue ou multilíngue (Figura 4A.3). No Malawi, onde o chichewa é o idioma oficial de instrução até a 4ª série, antes de

FIGURA 4A.3**Muitos países não aderem estritamente à sua política de idioma de instrução**

Porcentagem de crianças que frequentam a escola primária cujo idioma materno é usado na escola, por série, 2017-22



Fonte: Análise da equipe do Relatório GEM dos dados da Pesquisa por Agrupamento de Indicadores Múltiplos (MICS)

migrar para o inglês, a proporção de alunos que falam o idioma de instrução cai 25 pontos percentuais entre a 4ª série (75%) e a 5ª série (50%). No Lesoto, o idioma oficial de instrução é o soto da 1ª à 4ª série, antes da adoção do inglês na 5ª série, mas a queda no uso do soto é contínua da 1ª série (64%) à 7ª série (23%), sem nenhuma transição repentina. Na Guiné-Bissau, onde o português é o único idioma oficial de instrução, a proporção de crianças que aprendem em seu idioma materno diminuiu de 20% na 1ª série para 6% na 5ª série. Apesar das políticas claras sobre o idioma de instrução, os professores podem usar a alternância de código, alternando entre os idiomas, para adaptar sua instrução às necessidades dos alunos. Na Guiné-Bissau, alguns professores relataram dificuldades em ensinar em português, o que os levou a usar sua língua materna para facilitar a compreensão dos alunos (Dias e Rodrigues, 2023).

A transição para um idioma de instrução diferente requer orientação específica e um currículo adaptado. Embora muitos países tenham desenvolvido políticas para o ensino da língua materna, a implementação dessas políticas depende dos professores, que podem não ter recebido o apoio necessário, e do material de avaliação, que pode ser inadequado. Em Uganda, falta uma orientação específica sobre como a transição dos idiomas locais para o inglês como veículo de instrução deve ocorrer na 5ª série. Na Zâmbia, embora o inglês seja introduzido como disciplina na 2ª série, os alunos são avaliados em um idioma local e em inglês nessa série. De acordo com a Early Grade Reading Assessment (EGRA)

BOX 4A.1**A Gâmbia lançou uma nova política de idioma de instrução**

Com uma população de 2,7 milhões de habitantes, a Gâmbia tem muita diversidade linguística, contando com sete idiomas nativos falados (mandinga, fula, uolofe, soninquê, diola, sererê e manjaco), além de cinco idiomas não nativos (Ethnologue, 2023; World Population Review, 2023). Um exercício de mapeamento do idioma escolar mostrou que mais de 99% dos alunos do ensino fundamental da Gâmbia falam um dos sete idiomas nativos (Gibson et al., 2023). No entanto, o inglês é o idioma oficial da educação, embora menos de 1% da população tivesse o inglês como primeiro idioma em 2014 (Alejaldre-Biel, 2014). Apesar disso, o inglês continua sendo o principal idioma de instrução, o que representa desafios significativos de aprendizado para os alunos e contribuiu para os baixos resultados educacionais. De acordo com a MICS de 2019, apenas 9% das crianças gambianas na 3ª série tinham habilidades básicas de alfabetização e 6% de numeracia. A porcentagem de crianças com habilidades básicas de leitura aumenta para 31% na 6ª série e 66% na 8ª série.

O Ministério da Educação Básica e Secundária reconhece que negligenciar a identidade multilíngue do país tem um impacto sobre os resultados do aprendizado. Os três idiomas mais falados (mandinga, uolofe e fula) seriam idiomas de instrução adequados em 90% das escolas (Gibson et al., 2023). A adição dos próximos dois idiomas (diola e soninquê) em número

de falantes abrangeria 98% das escolas. No entanto, o governo se comprometeu a desenvolver todos os idiomas locais para instrução, a fim de defender o direito das crianças gambianas de receber educação em seu idioma nativo.

Entre setembro de 2022 e novembro de 2023, foi desenvolvida uma política de idiomas na educação, supervisionada pela Diretoria de Pesquisa, Avaliação e Desenvolvimento Curricular em colaboração com o Banco Mundial. Essa política determina o uso dos idiomas nacionais como veículo de instrução até a 4ª série, com um período de transição de um ano para o inglês como idioma de instrução na 5ª série. Ao mesmo tempo, a política exige que o inglês seja ensinado como disciplina a partir da 3ª série.

O plano de implementação da política está sendo desenvolvido no momento. A implementação eficaz envolve o alinhamento das diretrizes da política com o currículo, os materiais de ensino e aprendizagem e a capacitação de professores. A transição do idioma deve ser respaldada por ajustes curriculares e apoiada por materiais de ensino e aprendizagem adaptados para a série em questão, permitindo a mudança gradual do idioma materno para o inglês ao longo do ano. A formação docente deve garantir a proficiência tanto no idioma materno quanto no segundo idioma, e a distribuição dos professores deve corresponder à fluência do professor no idioma de instrução da escola-alvo. O sucesso da implementação da política também depende de mecanismos robustos para o fornecimento de recursos e apoio. O envolvimento ativo das partes interessadas em todos os níveis, desde as principais autoridades governamentais até os professores e pais, é indispensável. De modo geral, é fundamental que as partes interessadas locais e nacionais reconheçam que capacitar os jovens alunos, ensinando-os em idiomas que eles entendam, contribuirá para a construção de uma nação mais forte e unificada.

Fonte: O box é baseado em Trudell (2024a).

de 2015, o aluno típico da 2ª série só conseguia reconhecer algumas palavras em inglês e tinha dificuldades para juntar as palavras de um trecho em uma frase coerente.

A formação docente é necessário para capacitar os professores em vários idiomas de instrução. Na Mauritânia, uma reforma de 1999 introduziu uma política de idiomas que defende o uso do árabe para assuntos literários e o uso do francês a partir da 2ª série para assuntos científicos. No entanto, essa política foi prejudicada pela formação docente insuficiente, especialmente para o francês, que é o idioma de instrução para a matemática. A Mauritânia realizou recentemente uma extensa reforma no sistema educacional, com a lei educacional de 2022 propondo o ensino em árabe, fula, soninquê e uolofe em todos os níveis a partir de 2027. Apesar dos possíveis benefícios, essa reforma apresenta desafios significativos, incluindo a necessidade de substancial formação docente, gerenciamento e distribuição eficazes da força de ensino e produção e distribuição de materiais didáticos nesses idiomas, um desafio especial no caso do fula, que ainda não está codificado

por escrito. Iniciativas experimentais estão planejadas a partir de 2024 para abordar e superar esses desafios.

A falta de materiais de ensino e aprendizagem no idioma de instrução prejudica a educação. Em países com alta diversidade linguística, como Moçambique, Nigéria, Senegal e Sudão do Sul, os livros didáticos para as séries primárias só foram desenvolvidos em alguns dos idiomas oficiais de instrução (**Figura 4A.4**).

Mesmo quando os livros didáticos foram desenvolvidos, eles podem não estar disponíveis para crianças e professores. Na Zâmbia, os resultados da Early Grade Reading Assessment (EGRA) e Early Grade Mathematics Assessment (EGMA) de 2015 mostraram que 80% dos alunos não tinham um livro didático no seu idioma de instrução. Em Uganda, menos da metade das salas de aula observadas durante o trabalho de campo tinha materiais no idioma de instrução, o que significa que os professores são obrigados a traduzir os materiais de aprendizagem para os idiomas locais nas séries iniciais, acrescentando uma carga adicional às suas atribuições de ensino.

O fornecimento de materiais nos idiomas maternos é importante não apenas para a alfabetização, mas também para as habilidades de numeracia. Nos países em foco do relatório Holofote, todos os livros didáticos de matemática eram em inglês ou francês. A pesquisa analisou os tipos de explicações incluídas nos livros didáticos de matemática nos cinco países em foco, fornecendo algumas informações sobre a acessibilidade dessas explicações para alunos com habilidades linguísticas limitadas. As explicações gráficas, assim como os exemplos trabalhados, podem ser consideradas intuitivas e fáceis de entender para os alunos com habilidades de leitura mais limitadas, para os quais os livros didáticos com explicações fornecidas principalmente por meio de texto narrativo podem ter valor limitado.

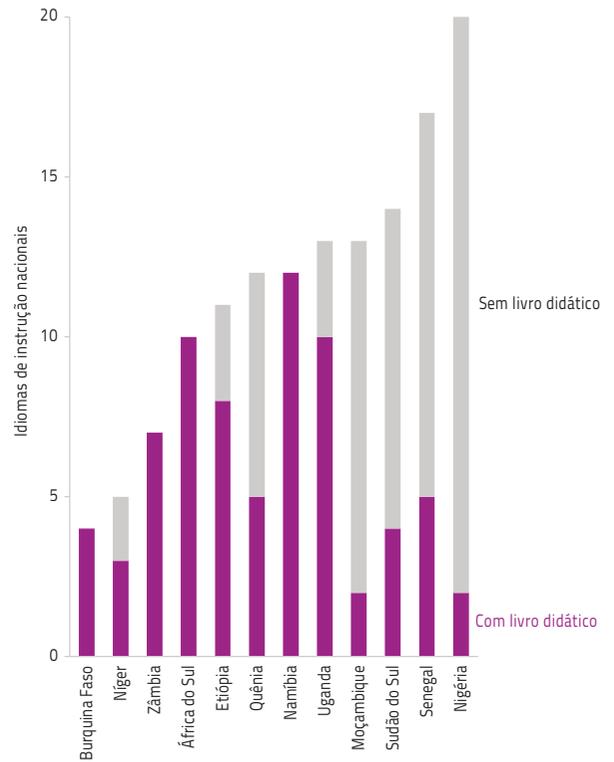
Os livros didáticos do ensino fundamental inferior no Níger enfatizam mais as explicações baseadas em texto, e as poucas explicações fornecidas nos livros didáticos da Mauritânia também são, em sua maioria, baseadas em texto, o que pode comprometer a capacidade dos alunos de acessar as informações. No final do ensino fundamental, enquanto a proporção de explicações nos livros didáticos aumenta em todos os países, a proporção de explicações não baseadas em texto aumenta significativamente na Mauritânia e no Níger. Por outro lado, os livros didáticos do ensino fundamental inferior de Uganda e da Zâmbia usaram mais explicações não textuais do que textuais, o que pode ajudar a reduzir a carga de linguagem para leitores iniciantes.

Essa questão também se estende ao currículo. A extensão da disponibilidade do currículo nacional nos idiomas locais não está clara para todos os países. Em Uganda, o currículo é escrito em inglês e não tem traduções para os idiomas locais de instrução. Portanto, embora a política estabeleça que a educação deve ser ministrada no idioma materno do aluno da 1ª à 3ª série, o currículo para as séries do ensino fundamental inferior é fornecido apenas em inglês.

FIGURA 4A.4

Muitos países africanos com políticas de idioma de instrução bilíngue ou multilíngue têm dificuldade para fornecer livros didáticos nesses idiomas

Número de idiomas de instrução por disponibilidade de livros didáticos do primário nesses idiomas, países selecionados, 2023



Fonte: Análise da equipe do Relatório GEM dos dados da Pesquisa por Agrupamento de Indicadores Múltiplos (MICS)

TABELA 4A.1

Políticas de idioma de instrução, países selecionados

	Idioma de instrução (IDI) principal/alvo	Idiomas locais que são IDIs oficiais	Crianças que são usuários de L1 dos IDIs oficiais	Idiomas usados como IDIs, de acordo com a política	
				Primeira série	Última série
África Central					
Burundi	Francês, inglês	Kirundi	32%	1	3
R.C.A.	Francês	Sango	9%	1	2
R. D. do Congo	Francês	Lingala, luba-kasai (tshiluba), suaíli, congo	33%	1	4
África Oriental					
Eritreia	Inglês	Tigrínia, afar, bedawi/beja, tigré, saho, kunama, bilen, nara	91%	1	5
Etiópia	Inglês, amárico	Amárico, afar, oromo, somali, tigrínia, gamo, hadia, kafa, nuer, sidamo, sebat bet gurage	79%	1	4 ^a , 6 ^a ou 8 ^a , dependendo do idioma
Quênia	Inglês	Suaíli, camba, kimeru, somali, borana, dholuo, quisi, quicuia, qipsiguís, konkani, maasai, ateso	46%	Pré-primário	3
Madagascar	Francês	Malgaxe	26%	1	5
Maurícia	inglês, francês	Crioulo mauriciano, urdu, bhojpuri, chinês, punjabi, tamil	84%	1	3
Seychelles	inglês, francês	Crioulo de Seychelles	83%	1	2
Somália	Inglês, árabe	Somali	66%	1	12
Sudão do Sul	Inglês	Árabe, bari, zande, acholi, baca, beli, didinga, dinka-gbaya, luwo, morokodo, moru, nuer, shilluk, fula	87%	1	3
Uganda	Inglês	Luganda, suaíli, acholi, alur, ateso, rukiga, langa, lubara, masaba, ancolé, lusoga, toro, quiniaruanda	57%	1	3
Tanzânia	Inglês, suaíli	Suaíli	24%	1	11
Norte da África					
Argélia	Árabe	Cabila, tarifit	15%	–	–
África Austral					
Botsuana	Inglês	Tsuana	69%	1	1
Eswatini	Inglês	Suázi	81%	1	4
Lesoto	Inglês	Sesoto	77%	1	4
Malawi	Inglês	Chichewa	53%	1	4
Moçambique	Português	Nhúngue, suaíli, nianja, suázi, tsonga, zulu, lomuê, makhuwa, makhuwa-meetto, maconde, xindau, sena, iao	54%	1	5
Namíbia	Inglês	Africâner, lozi, rumanyo, alemão, herero, jul'hoan, nama, cuangali, cuanhama, mbukushu, ndonga, tsuana	74%	ECE	3
África do Sul	Inglês	Africâner, andebele, tsuana, sepedi, sesoto, suázi, tsonga, venda, xossa, zulu	76%	1	3 ^a (12 ^a para o africâner)
Zâmbia	Inglês	Bemba, nianja, kaonde, lozi, lunda, luvale, tonga	44%	1	4
Zimbábue	Inglês	Andebele, xona	55%	1	3
África Ocidental					
Burkina Faso	Francês	Jula, moore, fula, gourmanchema	62%	1	5

Saída antecipada/tardia	Idiomas que passam a ser/são mantidos como matérias	Existência de livros didáticos (matemática/leitura)	Existência de materiais de leitura suplementares online (bibliotecas digitais)
Antecipada	Todos	–	Kirundi
Antecipada	Todos	Sango	–
Antecipada	–	–	Lingala, luba-kasai (tshiluba)
Tardia	Todos	–	Tigrínia
Antecipada (exceto por oromo, somali, tigrínia)	Todos	Amárico, afar, oromo, somali, tigrínia, hadia, sidamo, sebat bet gurage	Amárico, oromo, somali, tigrínia, hadia, nuer, sidamo
Antecipada	Todos	Suaíli, camba (Leitura das séries iniciais – LSI), dholuo (LSI), quisi (EGR), quicuia (EGR)	Suaíli, camba, kimeru, somali, dholuo, quisi, quicuia, língua de sinais queniana, konkani, ateso
Tardia	Todos	Malgaxe	–
Antecipada	Todos	–	Urdu, bhojpuri, punjabi, tamil
Antecipada	Todos	–	–
Tardia	–	Somali	Somali
Antecipada	Todos	Bari (LSI), zande (LSI), dinka (LSI), nuer (LSI)	Zande, acholi, baca, nuer, fula
Antecipada	Todos	Luganda, acholi, ateso, rukiga, lango, lubara, masaba, ancolé, lusoga, toro	Luganda, suaíli, acholi, alur, ateso, rukiga, lango, lubara, masaba, ancolé, lusoga, toro, quiniaruanda
Tardia	Todos	Suaíli	Suaíli
–	–	–	Cabila
Antecipada	Todos	Tsuana	Tsuana
Antecipada	Todos	Suázi	Suázi
Antecipada	Todos	Sesoto	Sesoto
Antecipada	Todos	–	Chichewa
Tardia	–	Lomué, makhuwa	Nhúngue, suaíli, nianja, suázi, tsonga, zulu, lomué, makhuwa, makhuwa-meetto, xindau, sena, iao
Antecipada	Alguns	Africâner, lozi, rumanyo, alemão, herero, jul'hoan, nama, cuangali, cuanhama, mbukushu, ndonga, tsuana	Africâner, lozi, rumanyo, alemão, herero, nama, cuangali, cuanhama, mbukushu, ndonga, tsuana
Antecipada (exceto para o africâner)	Alguns	Africâner, andebele, tsuana, sepedi, sesoto, suázi, tsonga, venda, xossa, zulu	Africâner, andebele, tsuana, sepedi, sesoto, suázi, tsonga, venda, xossa, zulu
Antecipada	Todos	Bemba, nianja, kaonde, lozi, lunda, luvale, tonga	Bemba, nianja, kaonde, lozi
Antecipada	Todos	–	Andebele, xona
Tardia	Todos	Jula, moore, fula, gourmanchema	Fula, gourmanchema

	Idioma de instrução (IDI) principal/alvo	Idiomas locais que são IDIs oficiais	Crianças que são usuários de L1 dos IDIs oficiais	Idiomas usados como IDIs, de acordo com a política	
				Primeira série	Última série
Gâmbia	Inglês	Mandinga, uolofe, fula, soninquê, jola-fonyi, serer-sine, maninkakan, manjaco	83%	ECE	4
Gana	Inglês	Akan, jeje, dagaare, dagani, dangme, ga, gonja, cassem, zema	49%	ECE	3
Libéria	Inglês	Inglês liberiano, mende, bassa, dan, klao, kpelle, loma, mano	57%	–	–
Mali	Francês	Bambara, dogon, fula, senúfo, bomu, bozo, songai, soninquê, tamaxeque, malinke	49%	–	–
Níger	Francês	Hauçá, zarma, canúri, fula, tamaxeque	85%	1	3
Nigéria	Inglês	Hauçá, igbo, iorubá, árabe, efique, fula, ibíbio, canúri, nupé, pidgin, tive, edo, anangue, ebira, gun, idoma, igala, izon, urrobo, zarma	61%	1	3
Senegal	Francês	Uolofe, árabe hassani, jola-fonyi, mandinga, manjaco, maninkakan, mankania, ménik, noon, oniyan, fula, saafi-saafi, serer-sine, paloor, soninquê, balanta-ganja, bayot	0%	1	3

Observação: LSI: leitura nas séries iniciais; IDI: idioma de instrução.

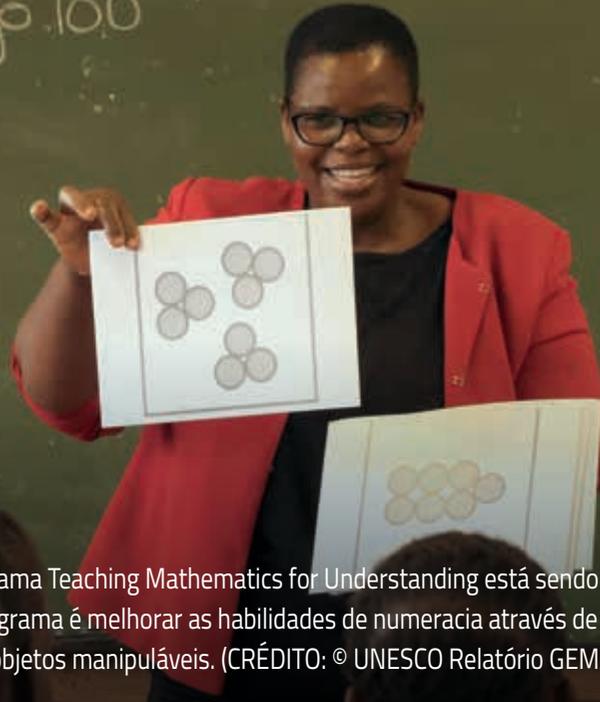
Fonte: Banco de dados LEARN sobre idiomas de instrução baseado em Trudell (2024b).

Saída antecipada/tardia	Idiomas que passam a ser/são mantidos como matérias	Existência de livros didáticos (matemática/leitura)	Existência de materiais de leitura suplementares online (bibliotecas digitais)
Antecipada	Todos	-	Fula, soninquê, serer-sine
Antecipada	Todos	-	Akan, jeje, dagaare, dagani, dangme, ga, gonja, cassem, zema
-	-	-	-
Antecipada	-	-	Bambara, senufo, bozo, soninquê
Antecipada	Todos	Hauçá, zarma, fula	Hauçá, zarma, canúri, fula
Antecipada	Todos	Hauçá, iorubá	Hauçá, igbo, iorubá, efique, ibibio, canúri, nupé, pidgin, tive, fula, ebira, gun, igala, urrobo, zarma
Antecipada	Todos	Jola-fonyi (LSI), mandinga (LSI), fula (LSI), serer-sine (LSI), soninquê (LSI)	Uolofe, fula, serer-sine, soninquê

5

Treinamento e suporte do professor

me ya fihla go.100



Uma sala de aula onde o programa Teaching Mathematics for Understanding está sendo testado na África do Sul; o objetivo do programa é melhorar as habilidades de numeracia através de ambientes focados no aluno e do uso de objetos manipuláveis. (CRÉDITO: © UNESCO Relatório GEM/Rooftop)

- Um legado de fraco desenvolvimento educacional significa que muitos países precisam lidar com uma força de trabalho de professores com qualificações acadêmicas e níveis de conhecimento da matéria bem abaixo do que seria necessário para apoiar os sistemas educacionais de forma adequada.
- Embora grandes expectativas sejam depositadas em programas formais de desenvolvimento profissional de professores, observam-se dificuldades de implementação. As atividades informais – cada vez mais apoiadas pela tecnologia – que ajudam a formar comunidades profissionais de professores podem ser uma alternativa mais sustentável, pois envolvem os professores diretamente; entretanto, precisam ser claramente orientadas.
- A compreensão dos currículos por parte dos professores determina como eles os implementam em suas salas de aula e cumprem os objetivos de aprendizagem. Apesar de os guias do professor costumarem estar disponíveis em grande escala, eles não parecem ser suficientemente usados, seja por causa de seu design ou porque os professores acham mais fácil usar livros didáticos como base para o planejamento das aulas.
- Não se pode esperar que uma criança atinja seu potencial de aprendizado se não tiver um sentimento de pertencimento em um ambiente de sala de aula seguro, amigável e interativo. Entretanto, não há ênfase suficiente na dimensão socioemocional do ensino e na preparação dos professores para isso.

OBSERVAÇÕES-CHAVE

- Na África Subsaariana, a proporção de alunos por professor primário com as qualificações mínimas exigidas tem se mantido constante (57:1 em 2010 e 56:1 em 2021).
- Apenas 17% dos países africanos exigem um diploma de bacharel como requisito mínimo para lecionar no ensino fundamental, em comparação com 62% dos países do resto do mundo.
- Entre os professores do ensino fundamental dos 14 países francófonos em que professores foram avaliados quanto ao conhecimento da matéria, apenas 35% dominavam os procedimentos básicos de matemática. As diferenças no conhecimento da matéria por parte dos professores foram responsáveis por mais de um terço da variação entre os países em termos de desempenho dos alunos.
- A pesquisa de campo em quatro países em foco do relatório Holofote constatou que cerca de três em cada cinco professores na África do Sul e em Uganda e mais de quatro em cada cinco na Mauritânia e na Zâmbia tinham um guia do professor; entretanto, a escassez ou os atrasos no fornecimento eram frequentemente observados.

“ Os assessores pedagógicos (...) têm dado muito apoio a nós, professores (...), porque eles percebem a dificuldade de não ter materiais e ainda assim ter de implementá-los ”

Professor, África do Sul

A falta de professores qualificados prejudica a implementação do currículo	85
Os guias do professor têm o objetivo de apoiar o trabalho dos professores, mas não são usados de forma consistente	96
As habilidades sociais e emocionais são importantes para a aprendizagem	98
Conclusão.....	100

Os professores, os mais importantes implementadores do currículo, moldam diretamente os resultados da visão educacional, pois mediam a transição entre o currículo “pretendido” e o “implementado” ou “realizado” (Gouédard et al., 2020). A preparação dos professores é fundamental para a concretização da visão nacional para a educação, pois o grau de conhecimento e compreensão do currículo por parte deles determinará como o implementarão nas salas de aula para cumprir os objetivos de aprendizagem.

Os professores são apoiados em sua implementação do currículo por meio de três dimensões complementares. Em primeiro lugar, as condições básicas de trabalho, que são elementos essenciais para que os professores realizem suas tarefas em um espaço de trabalho funcional. Em segundo lugar, os materiais didáticos, como guias do professor e livros didáticos, que oferecem insights sobre a metodologia de ensino necessária para que o alinhamento com o currículo pretendido aconteça. Por fim, o apoio pedagógico e a formação que os professores recebem, seja através do diretor da escola e/ou do desenvolvimento profissional contínuo, podem garantir que eles estejam equipados com as habilidades e os conhecimentos adequados para transmitir o currículo.

Este capítulo discute como os professores podem implementar efetivamente os currículos para apoiar a concretização da aprendizagem básica na África. Ele mostra que a escassez de professores qualificados, os recursos didáticos limitados e a falta de estratégias integradas para o desenvolvimento profissional contínuo prejudicam a implementação do currículo, pois esta depende fundamentalmente da capacidade dos professores. Este capítulo também explora como os professores podem apoiar ainda mais as crianças, atendendo às suas necessidades e criando um clima escolar que conduza ao desenvolvimento socioemocional e à aprendizagem concreta.

A falta de professores qualificados prejudica a implementação do currículo

Após os cortes abruptos na prestação de serviços públicos durante os anos de ajuste estrutural impostos pelas instituições financeiras internacionais no início dos anos 2000, os países africanos ampliaram o acesso à educação para recuperar o terreno perdido e, ao mesmo tempo, absorver uma população infantil que aumentava rapidamente devido ao crescimento demográfico. Devido às restrições financeiras e à existência de um grupo reduzido de candidatos a professores qualificados, os governos se viram obrigados a criar estratégias de contratação flexíveis. Eles se basearam em acordos alternativos de emprego não previstos na carreira do funcionalismo público, trazendo professores voluntários, comunitários e terceirizados (Força-Tarefa Internacional para Professores pela Educação 2030, 2020). De acordo com a definição oficial, a proporção de professores com as qualificações mínimas exigidas diminuiu na África Subsaariana, indo de 84% em 2000 para 75% em 2010 e 69% em 2021. Em Madagascar, por exemplo, a parcela de professores comunitários na educação primária era de 61% em 2021 (Gouédard, 2023) e, de acordo com os registros oficiais, apenas 15% dos professores tinham as qualificações mínimas exigidas em 2019.

Na última década, muitos países têm tentado aumentar o número de professores com as qualificações mínimas exigidas. No Senegal, essa foi uma das prioridades durante a última fase do Programa Decenal de Educação e Treinamento de 2001-2011 (Governo do Senegal, 2013), com o resultado de que a parcela de professores com

as qualificações mínimas exigidas aumentou de 48% em 2010 para 72% em 2013. O Moçambique vem passando por um processo de não apenas aumentar a proporção de professores com as qualificações mínimas exigidas (de 76% em 2010 para 97% em 2017), mas também de elevar o nível dessas qualificações. O requisito para ingresso aumentou de 10 para 12 anos de escolaridade e a duração da formação de um para três anos. Esse processo está em transição. Em 2024, o governo anunciou que contrataria 2.800 professores de ensino primário e secundário, dos quais 24% seriam professores N1 (com ensino superior), 46% seriam professores N2 (com 12 anos de educação e três anos de formação) e 30% seriam professores N3 (com 12 anos de educação e um ano de formação); todos os professores N3 trabalhariam em escolas primárias (Club of Mozambique, 2024).

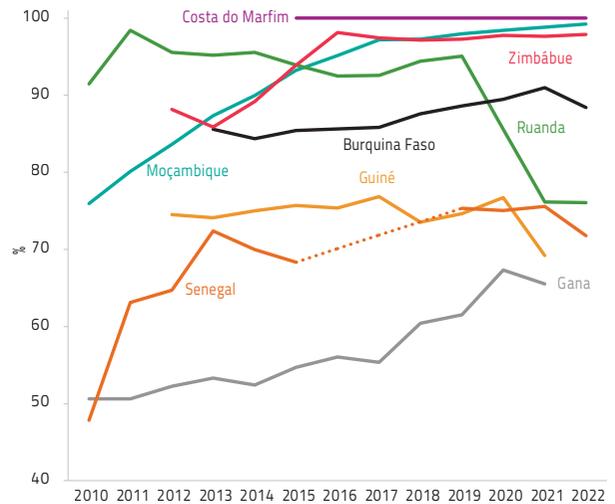
Ainda assim, os países muitas vezes têm dificuldades para atender às demandas concorrentes de recrutar mais professores e garantir que eles tenham as qualificações mínimas exigidas. Na África Subsaariana, a proporção de alunos por professor primário com as qualificações mínimas exigidas tem se mantido constante (57:1 em 2010 e 56:1 em 2021). Em Ruanda, o número de professores primários aumentou extraordinários 44% em quatro anos, de 44.000 em 2019 para 63.000 em 2022, como resultado de uma iniciativa de construção de escolas e salas de aula liderada pelo governo. Porém, como os professores recém-recrutados não foram treinados (VVOB, 2021), a parcela de professores com as qualificações mínimas exigidas caiu de 95% em 2019 para 76% em 2022 (**Figura 5.1**).

Entretanto, a forma como esses resultados são apresentados esconde mais do que mostra. A definição das qualificações mínimas exigidas é nacional e, portanto, não é comparável. A meta 4.c do ODS 4 visa “aumentar substancialmente a oferta de professores qualificados”. O indicador global 4.c.1 do ODS foi originalmente definido como a proporção de professores “que receberam pelo menos o mínimo de formação docente organizada (por exemplo, formação pedagógica), antes ou durante o período de serviço, exigido para o ensino no nível relevante”. No entanto, ele foi alterado durante a revisão de 2020 dos indicadores do ODS, e agora indica a proporção de professores “com as qualificações mínimas exigidas” por nível de escolaridade e por sexo. Essa revisão foi feita com a intenção de alinhar o indicador com o idioma de destino (“professores qualificados”).

FIGURA 5.1

Os países africanos estão tentando ampliar as qualificações dos professores

Porcentagem de professores primários com as qualificações mínimas exigidas, países selecionados, 2010-22



Fonte: Banco de dados UIS.

Além disso, ainda há falta de clareza sobre quais características dos professores são (ou deveriam ser) capturadas na definição. Continua sendo um desafio redefinir o indicador usando características quantificáveis dos professores e que efetivamente permitam distinguir aqueles que são “treinados” daqueles que são “qualificados”; que todos os países entendam da mesma forma; e para os quais possam implantar processos de coleta de dados a serem implementados de forma consistente e direta.

A intenção original das definições do indicador era capturar se a força de trabalho de professores havia recebido formação pedagógica específica (e, portanto, poderia ser considerada “treinada”) e o nível da mais alta qualificação acadêmica que um professor havia recebido (por exemplo, se era formado no ensino médio ou na universidade – o que descreveria o grau de “qualificação”).

A formação docente é realizada por duas vias: primeiro, por meio de programas de formação de professores concomitantes (formação docente desde o início por meio de disciplinas gerais e profissionais)

ou consecutivos (quando os portadores de diplomas de ensino superior passam para um programa de formação docente) em relação ao curso universitário; e segundo, por meio de uma formação de curta duração, orientada para a profissão ou com base no emprego, que combina o trabalho em escolas com um programa de formação personalizado. No entanto, a maioria dos países não faz distinção entre os dois conceitos em sua linguagem ou procedimentos administrativos. Em outras palavras, receber formação docente faz parte da definição de ser um professor qualificado.

Para reconciliar e distinguir os dois conceitos, o Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) mapeou os requisitos de qualificação de professores para montar um novo banco de dados que documenta as diferenças em todo o mundo. De acordo com esse novo banco de dados do UIS, o requisito mais comum em todo o mundo para lecionar no ensino fundamental é um diploma de bacharel, ou seja, o nível 6 da Classificação Internacional Normalizada da Educação (ISCED). A nível mundial, 62% dos países têm o ISCED 6 como requisito mínimo. Entretanto, apenas 17% dos países da África estabelecem esse nível. Em contrapartida, 48% dos países africanos aceitam a educação secundária como requisito mínimo (15% para o ensino médio inferior e 33% para o ensino médio superior), o que é quatro vezes maior do que no resto do mundo (12%) (**Figura 5.2**).

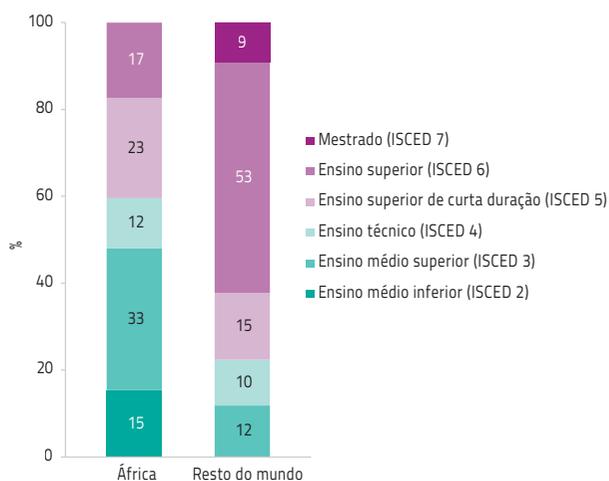
Identificar um diploma de bacharel como o requisito mais comum e propô-lo como uma qualificação mínima global abre a oportunidade de coletar dados para comparar os históricos dos professores. O UIS está atualmente no processo de solicitar que os países forneçam os dados necessários e, quando isso não for possível, reformulem sua abordagem para a coleta de dados dos professores. Entretanto, alguns dados mais antigos (e, em alguns casos, também os mais recentes) lançam luz sobre o desafio enfrentado pelos países africanos. Primeiro, os dados de 19 países em 2015 mostram que em nove deles, pelo menos 85% dos professores primários tinham apenas o ensino médio ou o fundamental. Em quatro países, a qualificação mais comum era apenas o ensino médio inferior: Burkina Faso (82%), Benim (76%), Madagascar (73%) e Togo (58%) (**Figura 5.3**). Em contrapartida, o ensino superior de curta duração foi a qualificação mais comum no Quênia e na Mauritânia, enquanto o diploma de bacharel foi a qualificação mais comum no Egito (41%) e na Namíbia (82%).

Embora os dados estejam desatualizados, o ritmo da mudança é tão lento que a situação praticamente não muda de um ano para o outro. O banco de dados do UIS contém

FIGURA 5.2

Na África, os países estabelecem um certificado de ensino médio como requisito mínimo para lecionar em uma escola primária quatro vezes mais do que no resto do mundo

Nível de exigência de qualificação acadêmica mínima para lecionar no ensino fundamental, África e resto do mundo, 2023



Fonte: Banco de dados de requisitos de professores do UIS.

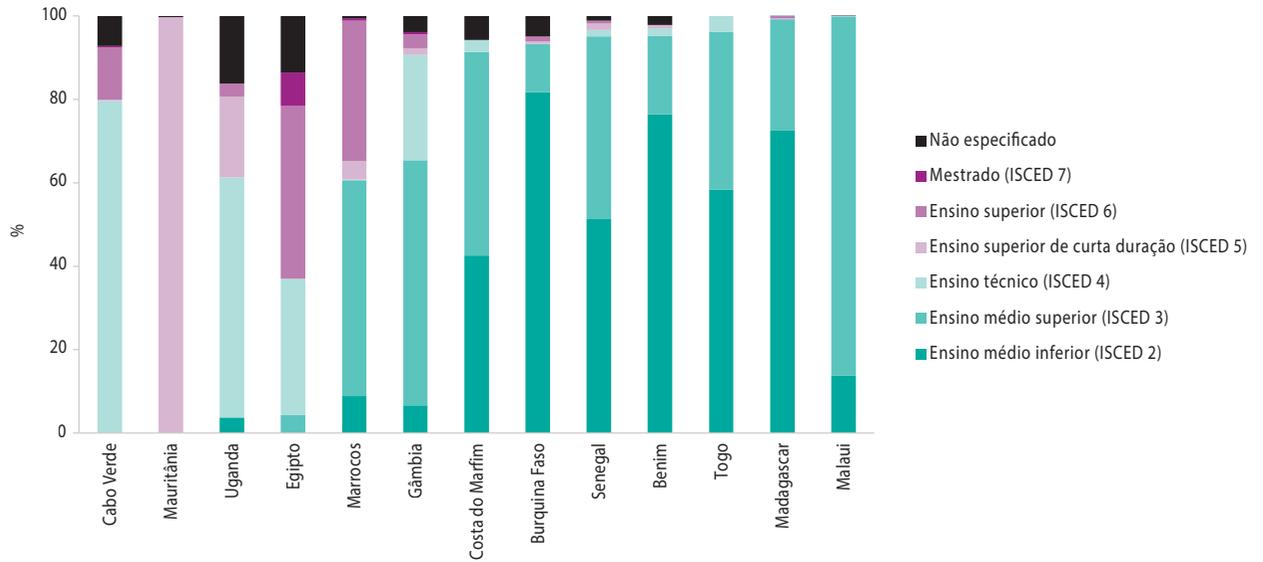
dados mais recentes de seis países da África Oriental e Austral, os quais reforçam esse ponto (**Figura 5.4**). O aumento anual na parcela de professores primários com diploma de bacharel foi de 1% na Namíbia, 1,5% no Quênia e Seychelles e 2% na República Unida da Tanzânia. Não houve aumento algum na Eritreia e na Zâmbia, embora os dados mostrem que os professores desta primeira aprimoraram suas qualificações: a maioria (63%) tinha uma qualificação técnica em 2014 e uma qualificação universitária de curta duração em 2019 (54%). O governo elevou os padrões de seleção de alunos da 10ª série para ingressar no programa de formação docente da Faculdade Comunitária de Educação de Asmara, no qual os formandos podem continuar no nível de diploma ou obter um diploma na Faculdade do Instituto de Tecnologia da Eritreia (Ministério da Informação da Eritreia, 2016).

Embora as reformas atuais na África visem aumentar os níveis de qualificação de um diploma de ensino médio inferior para um diploma de ensino médio superior ou até mesmo um diploma de bacharel (Global Partnership for Education, 2022), em um caso extremo, o Níger aumentou o requisito mínimo para lecionar em escolas primárias do ensino fundamental para o ensino médio inferior apenas em 2017. A parcela de professores cujo diploma mais alto foi um diploma de ensino médio

FIGURE 5.3

Em 2015, quatro em cada cinco professores do ensino fundamental em Burkina Faso tinham apenas o certificado do ensino médio inferior

Professores do ensino fundamental por qualificação acadêmica, países selecionados, 2014-15

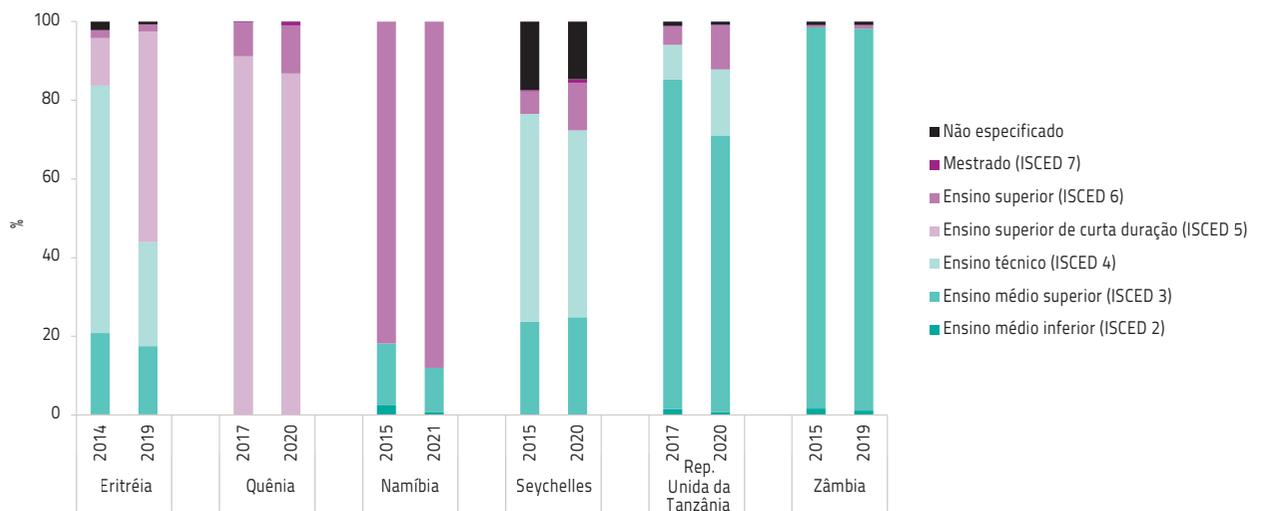


Observação: Os países são classificados de acordo com a proporção de professores que não têm mais do que o ensino médio superior.
Fonte: Banco de dados UIS.

FIGURE 5.4

Levará décadas para que as qualificações acadêmicas dos professores africanos atinjam o requisito mínimo global

Professores do ensino fundamental por qualificação acadêmica, países selecionados, 2014-17 e 2019-21



Fonte: Banco de dados UIS.

inferior aumentou de 27% em 2016 para 90% em 2021. No entanto, a proporção de graduados do ensino médio superior entre os professores primários só aumentou de 2% para 8% nesse período (Játiva, 2021).

Os requisitos mínimos também podem ser insuficientes para aumentar o nível geral de qualificações se uma parcela significativa dos professores ainda for contratada localmente. Embora, em princípio, os países tenham parado de recrutar professores sem formação inicial, quando a oferta de educação pública é limitada ou quando há muitas escolas com dificuldade de pessoal em áreas remotas, os pais e a comunidade ainda contratam professores comunitários, independentemente dos critérios de recrutamento estabelecidos. Por exemplo, na República Centro-Africana (Global Partnership for Education, 2023), no Chade (Gouédard et al., 2023) e em Madagascar (Gouédard, 2023), mais de 60% dos professores são contratados localmente e pagos pela comunidade ou por associações de pais.

Vale a pena comparar a qualificação mínima estabelecida por cada país com a qualificação acadêmica mais comum entre os professores primários nesses 19 países, mesmo que essa comparação possa ser imperfeita, pois os dados estão, em muitos casos, desatualizados, bem como possivelmente fora de sincronia com a época em que a qualificação mínima exigida foi estabelecida. Há países em que os dois são consistentes entre si, como em Malawi, onde o ensino médio superior era a qualificação mínima exigida e a qualificação acadêmica mais comum em 2015. Em contraste, o professor mediano tinha uma qualificação acadêmica mais alta (técnica) do que a mínima exigida (ensino médio superior) em Uganda; enquanto na Zâmbia o cenário foi o oposto, pois o professor mediano tinha um certificado de ensino médio superior, quando a exigência mínima era um diploma de ensino superior de curta duração (**Tabela 5.1**).

TABELA 5.1:

Qualificação mínima exigida e qualificação acadêmica mais comum dos professores primários, países selecionados, 2014-21

Habilitações mais comuns						
		Ensino médio inferior (ISCED 2)	Ensino médio superior (ISCED 3)	Ensino técnico (ISCED 4)	Ensino superior de curta duração (ISCED 5)	Ensino superior (ISCED 6)
Qualificação mínima	Ensino médio inferior (ISCED 2)	Burkina Faso, 2015 Madagascar, 2015	Costa do Marfim, 2015	Seychelles, 2020	-	Mais qualificado do que o exigido ↗
	Ensino médio superior (ISCED 3)	Benim, 2015 Senegal, 2015 Togo, 2014	Malawi, 2015	Uganda, 2015	Mauritânia, 2015	-
	Ensino técnico (ISCED 4)	-	Gâmbia, 2015 Tanzânia, 2020	-	Eritreia, 2019	Egito, 2014
	Ensino superior de curta duração (ISCED 5)	-	Zâmbia, 2019	-	Quênia, 2020	Namíbia, 2021
	Ensino superior (ISCED 6)	Menos qualificado do que o exigido ↘	Marrocos, 2015	Cabo Verde, 2015	-	-

Essa discussão serve como um lembrete de que o indicador principal (e global do ODS 4) não só é suficientemente informativo como é possivelmente enganoso em muitos casos. Por exemplo, 100% dos professores na Costa do Marfim, mas apenas 15% em Madagascar, foram considerados como tendo a qualificação mínima. No entanto, na prática, a composição da força de trabalho

dos professores primários não era substancialmente diferente nos dois países: 91% dos professores na Costa do Marfim e 99% em Madagascar tinham, no máximo, um certificado de ensino médio. Uma análise mais detalhada da distribuição das qualificações acadêmicas, portanto, tem maior probabilidade de fornecer informações sobre os principais desafios enfrentados por muitos países.

O CONHECIMENTO DOS PROFESSORES AFETA OS RESULTADOS DOS ALUNOS

O desafio das baixas qualificações acadêmicas é apenas uma pequena parte de um problema mais amplo, principalmente se considerarmos que a grande maioria dos que obtiveram um certificado de ensino médio havia se formado anteriormente no ensino fundamental sem ter alcançado um nível mínimo de proficiência. Os resultados de duas pesquisas transnacionais realizadas nos últimos anos demonstram esse problema.

Em primeiro lugar, entre os professores do ensino fundamental pesquisados nos 14 países que participaram do Programa de Análise dos Sistemas Educacionais do CONFEMEN (PASEC) de 2019, 16% deles não foram capazes de fazer inferências simples ou interpretar e combinar informações após a leitura de um texto, e 35% deles só dominavam procedimentos básicos (como escrever decimais, comparar frações ou a noção de porcentagens) em matemática (PASEC, 2020).

Em segundo lugar, a análise das pesquisas de Indicadores de Prestação de Serviços (SDI) financiadas pelo Banco Mundial em sete países de 2010 a 2014, que incluíram alunos da 4ª série e seus professores, sugeriu que os alunos tinham o equivalente a 1,5 ano efetivo de escolaridade em leitura e matemática, variando de 0,4 ano em Moçambique a 2,5 anos no Quênia. Seus professores tinham o equivalente a 3,5 anos de escolaridade em leitura e 3,7 anos em matemática ou, usando uma métrica alternativa, a porcentagem de professores que tinham 80% do conhecimento equivalente a um aluno da 4ª série era de 66% em leitura e 68% em matemática. Cerca de 68% conseguiam multiplicar dois dígitos, 35% conseguiam resolver problemas de álgebra e 11% conseguiam interpretar dados em um gráfico (Bold et al., 2017a; 2017b).

Estudos individuais feitos como parte de verificações de diagnóstico do sistema ou avaliações de projetos acrescentam a esses resultados. Por exemplo, 820 alunos graduados do Gambia College tiveram seu conhecimento do conteúdo de alfabetização e numeracia e suas habilidades profissionais avaliadas como parte do primeiro Exame de Competência Externa do Gambia College em 2020. As expectativas eram que os professores graduados dominassem pelo menos 80% do conteúdo curricular de inglês e matemática da 1ª à 4ª série e pelo menos 60% da 4ª à 7ª série. Deveriam também demonstrar a capacidade

de compor e avaliar redações no nível da escola primária, escrever um plano de aula significativo e interpretar dados relacionados ao ensino. Apenas 3% foram classificados como tendo o conhecimento profissional mínimo necessário para ensinar inglês e matemática em escolas primárias e 48% foram classificados como “no caminho certo para atingir o nível desejado”. Os 49% restantes provavelmente não conseguiriam ensinar as duas matérias de forma eficaz, devido à falta de compreensão do conteúdo. Entre as áreas de numeracia avaliadas, cerca de 70% dos graduados não conseguiram demonstrar domínio das operações numéricas no nível do ensino fundamental e tiveram dificuldades com frações, decimais, porcentagens e taxas, interpretação de informações estatísticas e conversão e operação envolvendo medidas (Hsieh, 2021).

Na República Unida da Tanzânia, como parte do estudo de base do programa EQUIP-T financiado pelo Reino Unido, foi avaliado o conhecimento do idioma e do conteúdo de matemática dos professores de 200 escolas primárias. Em matemática, havia 36 perguntas, a maioria voltada para os currículos das 6ª e 7ª séries, que abrangiam números inteiros, frações, decimais, porcentagens, medidas, geometria, estatística e álgebra. A avaliação de matemática foi aplicada a professores de matemática do ensino fundamental inferior (1ª a 3ª séries) e do ensino fundamental superior (4ª a 7ª séries). Os resultados foram expressos como o número de perguntas respondidas corretamente como uma porcentagem do número total de perguntas. Os professores obtiveram uma pontuação média de 59%, variando de 28% para os 10% dos professores mais pobres a 86% para os 10% dos professores mais ricos – e de 88% para as questões curriculares da 1ª à 3ª série a 55% para as questões curriculares da 6ª à 7ª série. O desempenho dos professores foi mais fraco em geometria (43%) e álgebra (45%). Os professores que lecionavam no ensino fundamental superior tinham maior conhecimento da matéria (66%) do que seus colegas que lecionavam no ensino fundamental inferior (52%) (Pettersson et al., 2015).

A maior lacuna no conhecimento geral do professor, que inclui conhecimento pedagógico, curricular e da matéria, foi no conhecimento do currículo. Devido à falta de formação docente, eles não tinham conhecimento do conteúdo do programa de estudos, não sabiam que matéria deveria ser ensinada para cada série e não sabiam como os livros didáticos se relacionavam com o currículo que deveriam ensinar. Mesmo que os professores tivessem conhecimento suficiente da matéria, eles não conseguiriam preparar adequadamente os alunos sem o conhecimento do currículo (Pettersson et al., 2015). Intervenções posteriores

tentaram, mas tiveram dificuldades para fortalecer o conhecimento pedagógico, curricular e da matéria (**Box 5.1**).

Diversos estudos demonstraram que o conhecimento do professor é fundamental para melhorar a aprendizagem dos alunos. Dois estudos foram baseados nas duas principais avaliações de aprendizagem transnacionais, que também avaliaram o conhecimento dos professores. O primeiro estudo baseou-se em dados históricos das avaliações do Consórcio da África Austral e Oriental para o Monitoramento da Qualidade Educacional (SACMEQ) de 2000 e 2007, realizadas em 13 sistemas educacionais da África Austral e Oriental, nas quais também foi testado o conhecimento das disciplinas. A disparidade de conhecimento entre os sistemas se mostrou muito grande: a diferença entre os países com os professores de melhor e pior desempenho foi quase três vezes maior do que a diferença entre os professores com ensino superior e fundamental. O impacto geral do conhecimento do professor sobre a matéria foi pequeno, mas isso mascarou a ausência de impacto nos países mais pobres com baixos níveis de aprendizado e um impacto mais forte nos países mais ricos com níveis de aprendizado mais altos, o que é atribuído à complementaridade do conhecimento do professor com recursos escolares mais altos (Bietenbeck et al., 2018).

O segundo estudo está baseado na avaliação PASEC de 2019 em 15 países africanos francófonos, que testou o conhecimento pedagógico e da matéria. O estudo explorou as diferenças nas habilidades de leitura e matemática dos professores e dos alunos. Constatou-se um forte impacto do conhecimento do professor sobre o assunto, que excedeu o de outros estudos, possivelmente porque professores e alunos foram avaliados nos mesmos tópicos. O conhecimento da matéria do professor é responsável por mais de um terço da variação entre países no desempenho dos alunos. Um efeito menor e mais fraco também foi encontrado para o conhecimento pedagógico, embora esse seja inevitavelmente capturado de forma menos confiável, pois não é observado em sala de aula (Bietenbeck et al., 2023).

A formação de professores antes do serviço é um foco natural das reformas. Na Mauritânia, uma reforma de 2019 da École Normale d'Instituteurs se concentrou em harmonizar e tornar mais rigorosos os critérios de seleção de candidatos e em padronizar o conteúdo e a certificação do treinamento, como parte de um conjunto mais amplo de esforços para promover a profissionalização dos professores. A ênfase foi colocada no domínio do árabe e do francês, e também foi introduzido um projeto de pesquisa profissional ou educacional. A primeira onda de trainees foi

implantada em 2021 e avaliada pela Célula de Avaliação Nacional em 2022, produzindo resultados positivos em comparação com as coortes anteriores. Em 2023, os primeiros formandos foram certificados em colaboração com os diretores regionais e o Departamento de Inspeção da Educação Nacional (Governo da Mauritânia, 2023).

Por sua vez, também são necessárias estratégias de desenvolvimento profissional contínuo para fortalecer as competências dos professores, inclusive os contratados pelas comunidades. Essas estratégias podem incluir treinamento formal (por exemplo, cursos, conferências, workshops) ou informalmente estruturado (por exemplo, redes de contatos, aprendizagem entre pares). No entanto, as abordagens formais correm o risco de serem desconectadas do contexto escolar ou das necessidades reais dos professores ou de serem mal adaptadas, seguindo uma abordagem de cima para baixo para a transmissão de conhecimento em vez de considerar os professores como alunos ativos. Isso levanta a questão de como apoiar melhor os professores e projetar modalidades eficazes de desenvolvimento profissional.

Em países de renda alta e média-alta, os professores relataram que o treinamento impactante implicava aprendizagem e colaboração ativas (OCDE, 2014) e conteúdo sólido da matéria (OCDE, 2019). A concepção de desenvolvimento profissional orientado por conteúdo com componentes baseados em currículo ajudou os professores a dominarem suas matérias, aumentarem sua confiança e fortalecerem sua autoeficácia (Fischer et al., 2018). A participação contínua é necessária para que esse impacto se materialize (Darling-Hammond et al., 2017).

No ambiente de recursos limitados das escolas africanas, a participação em redes ou comunidades de aprendizagem profissional é uma forma flexível de desenvolvimento profissional, em que os grupos interativos reduzem as restrições de tempo e distância ao oferecer espaços para troca e discussão entre educadores que compartilham recursos (Trust et al., 2016). Os professores definem seu próprio ritmo de aprendizagem e desenvolvem estratégias para contextualizar a instrução de ensino em seus ambientes locais. Em Burkina Faso, onde as modalidades formais de desenvolvimento profissional também demonstraram limitações, os professores recorreram às comunidades de aprendizagem online para obter apoio oportuno e personalizado (**Box 5.2**). O desenvolvimento profissional provou ser uma das áreas em que o uso da tecnologia foi mais perfeitamente integrado à prática educacional, como mostra o Relatório de Monitoramento da Educação Global de 2023 (**Box 5.3**).

BOX 5.1:**Dois programas financiados pelos EUA que apoiam professores da Tanzânia demonstram desafios**

Em 2020, o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da República Unida da Tanzânia endossou uma Estrutura Nacional para o Desenvolvimento Profissional Contínuo de Professores para orientar os esforços para melhorar a qualidade do ensino por meio do desenvolvimento profissional contínuo.

Dois projetos financiados pela USAID, Tusome Pamoja e Jifunze Uelewe, foram iniciados em 2019 em quatro regiões da República Unida da Tanzânia (Morogoro, Iringa, Ruvuma e Mtwara) e em Zanzibar, com foco na aprendizagem básica. Os projetos testaram estratégias de desenvolvimento profissional contínuo alinhadas com a Estrutura Nacional. Essas iniciativas alcançaram mais de 3.000 escolas, 25.000 professores e 1,2 milhão de alunos, do nível pré-primário à 4ª série, e informaram o guia nacional de implementação do desenvolvimento profissional contínuo de professores. Elas oferecem percepções sobre os desafios da implementação de intervenções eficazes de apoio ao professor e destacam as dificuldades de manter a aceitação do treinamento e garantir que os professores apliquem novas abordagens de ensino em sala de aula.

Os projetos utilizaram quatro estratégias: treinamento presencial; conteúdo de treinamento previamente gravado; comunidades de aprendizagem sediadas na escola; e treinamento de funcionários locais da área de educação para dar suporte de orientação e mentoria aos professores. Inicialmente, o treinamento foi ministrado por meio de sessões presenciais em larga escala, usando um modelo em cascata, seguido de uma mudança para um modelo de grupo que abrangia de três a cinco escolas. Além do treinamento presencial detalhado, os professores receberam lições concisas e interativas gravadas por voz, seguidas de questionários. Além disso, foram oferecidas oportunidades de aprendizagem entre pares para os professores, em colaboração com a equipe do distrito, o que levou ao estabelecimento de comunidades de aprendizagem nas escolas para que os professores trocassem ideias sobre a implementação das estratégias recém-aprendidas em sala de aula. Por determinação de uma circular administrativa, os professores se reuniam uma vez a cada duas semanas por uma hora, orientados por materiais de treinamento e apostilas que combinavam teoria e prática. No entanto, em todos os tipos de treinamento, a participação dos professores caiu em relação aos altos níveis iniciais.

O Tusome Pamoja e o Jifunze Uelewe também tentaram aumentar o envolvimento das administrações locais, incluindo os oficiais de educação das alas, no fornecimento de apoio aos professores além de suas funções administrativas escolares. De acordo com a pesquisa de base do projeto, menos de 50% desses funcionários realizaram suas tarefas de observação em sala de aula, apesar de quase todos estarem cientes de suas obrigações, principalmente devido a restrições de tempo. O treinamento inicial foi oferecido aos oficiais de educação das alas no último ano do projeto Tusome Pamoja. A Jifunze Uelewe também ajudou a desenvolver diretrizes preliminares para incluir o treinamento como um item de revisão específico nas avaliações de desempenho dos diretores, com a aprovação das autoridades locais.

Uma análise de 10 escolas por região, selecionadas propositalmente entre aquelas com desempenho nos dois extremos opostos nos exames nacionais da 4ª série, indicou mudanças limitadas nos comportamentos de ensino. As observações em sala de aula dos professores da 1ª e 2ª séries mostraram que os professores não aplicaram as abordagens de ensino ensinadas durante o treinamento. Além disso, eles não diferenciaram suas estratégias de ensino pelo tipo de habilidades básicas ensinadas.

Fonte: O box é baseado em RTI (2024).

BOX 5.2:**Os professores de Burkina Faso estão fazendo experiências com comunidades informais de aprendizagem online**

Em Burkina Faso, a preparação inadequada dos professores, o apoio pedagógico irregular e o conhecimento imperfeito da matéria foram identificados como causas dos baixos níveis de aprendizagem básica e aquisição de habilidades de numeracia. Um estudo de 154 escolas em três províncias (Ganzourgou, Namentenga e Soum) mostrou que três quartos dos diretores de escolas consideravam que seus professores tinham dificuldades com as aulas de matemática (Burkina Faso Ministry of Education et al., 2017).

O governo burquinense se comprometeu a oferecer desenvolvimento profissional contínuo em duas políticas recentes: a estratégia integrada de treinamento contínuo de professores e supervisores educacionais e a estratégia integrada para o fortalecimento da gestão pedagógica (IIEP, 2021). Em nível distrital, conferências pedagógicas anuais e dias pedagógicos designados permitem que os professores se reúnam e discutam desafios e soluções. Sessões de treinamento recorrentes organizadas por administradores educacionais locais oferecem treinamento em domínios específicos. Em nível de escola, os inspetores visitam as escolas para oferecer supervisão pedagógica. A *ARC (Action Réflexion Culture)* é uma revista pedagógica publicada bimestralmente, enquanto *Radio Scolaire* é um programa de rádio que fornece informações sobre pedagogia, psicologia infantil, leitura e matemática.

Entretanto, essas modalidades de treinamento também têm limitações. Os professores questionam sua relevância, pois nem sempre se alinham com suas necessidades específicas. Eles enfrentam dificuldades para participar pessoalmente na ausência de compensação financeira, especialmente quando as escolas estão em áreas remotas raramente visitadas por inspetores. O jornal e o programa de rádio não permitem interações efetivas. Para abordar algumas dessas preocupações, a Iniciativa Francófona de Educação a Distância para Professores (IFADEM) desenvolveu módulos de desenvolvimento profissional totalmente remotos ou híbridos que permitem que os participantes interajam entre si e com seus instrutores usando uma plataforma própria. A IFADEM oferece desenvolvimento profissional em francês, matemática e educação cívica.

Além dessas abordagens, as mídias sociais estão ajudando a criar comunidades de aprendizagem para promover a aprendizagem entre pares entre os professores. Uma pesquisa realizada em 2018 com mais de 500 professores do ensino fundamental constatou que quase dois terços deles estavam usando o Facebook para apoiar suas atividades de ensino. Um estudo exploratório de uma grande comunidade de aprendizagem de ensino no Facebook constatou que os professores estavam usando ativamente a plataforma para discutir tópicos que variavam de pedagogia a desenvolvimento profissional. A análise de conteúdo de um grande grupo do WhatsApp mostrou que os professores o usavam ativamente para compartilhar exercícios e soluções de matemática. Essas comunidades de aprendizagem ajudaram a aumentar o acesso a atividades de treinamento e suporte para professores que vivem em áreas remotas e que talvez não possam participar de treinamentos pedagógicos presenciais ou receber visitas regulares de inspetores de escolas locais e/ou consultores pedagógicos. Durante a pandemia da COVID-19, os grupos online preencheram a lacuna entre as escolas e os pais, permitindo que os professores se comunicassem diretamente com eles sobre o progresso dos alunos.

Embora as comunidades de aprendizagem ofereçam suporte oportuno e personalizado, elas ainda enfrentam os desafios comuns das plataformas online. A regulamentação de conteúdo e a proteção de dados continuam sendo cruciais para garantir um ambiente online seguro para os usuários e promover intercâmbios frutíferos, pois os professores podem hesitar em buscar aconselhamento em grupos gerenciados por autoridades educacionais, temendo a exposição de suas fraquezas e o compartilhamento inadvertido de informações confidenciais.

Fonte: O box é baseado em Tienin (2024).

BOX 5.3:**A tecnologia está ajudando a mudar a formação docente na África**

O uso da tecnologia como meio de formação docente está aumentando nos países, transformando a maneira como os professores podem aprender de pelo menos cinco maneiras (Hennessy et al., 2023). Primeiro, ela está tornando as oportunidades de treinamento mais acessíveis, ajudando a superar as barreiras de localização e tempo. Essa flexibilidade também ajuda os professores a escolher o ritmo, o local e a modalidade de aprendizagem e, em alguns casos, até mesmo o conteúdo e a abordagem pedagógica. Os programas de educação a distância promoveram a aprendizagem de professores de matemática na África do Sul (Amevor et al., 2021) e até mesmo igualaram o impacto do treinamento presencial em Gana (Henaku e Poggi, 2017), embora os alunos mais privilegiados tendam a acessá-los (Castillo et al., 2015).

Segundo, a tecnologia facilita o treinamento prático, personalizado e colaborativo. Os professores podem usar a tecnologia para aprender uns com os outros, compartilhar práticas recomendadas e trabalhar juntos em projetos (Burns, 2023). As comunidades virtuais de prática são um modelo promissor para a aprendizagem entre pares e o compartilhamento de recursos, especialmente na ausência de comunicação face a face ou de especialistas na matéria. Surgiram comunidades virtuais, principalmente por meio de redes sociais, para comunicação (por meio de redes sociais como o WhatsApp) e compartilhamento de recursos (por meio de softwares de videoconferência como o Zoom). Na República Unida da Tanzânia, a colaboração ativa de professores em grupos da categoria no Telegram surgiu antes da pandemia, mas se fortaleceu durante o fechamento das escolas, pois o número de membros aumentou para 17.000 professores. Esse mecanismo de suporte virtual reforçou a colaboração presencial dos professores e está incorporado na vida deles (von Lautz-Cauzanet e Buchstab, 2023).

Terceiro, a tecnologia pode facilitar o envolvimento de professores experientes no fornecimento de feedback, na observação de aulas e no incentivo aos professores para que sigam determinadas práticas. O software de coaching tem sido usado para fornecer ferramentas de observação estruturadas para melhorar a qualidade do suporte. O software Tangerine:Coach forneceu protocolos de observação guiada para os instrutores no Quênia e em Uganda, gerando automaticamente feedback que os instrutores podem compartilhar com os professores. Os tablets e o software simplificaram o trabalho dos coaches e aumentaram seu compromisso com a melhoria de seu trabalho (Pouezvara et al., 2019).

O coaching virtual parece ter o mesmo impacto sobre os professores que o coaching presencial (Evans, 2021). Na África do Sul, o coaching presencial parece ser igualmente eficaz no curto prazo, embora produza melhores resultados no longo prazo (Kotze et al., 2019), o que sugere que o coaching virtual precisa superar o desafio de manter relacionamentos de confiança ao longo do tempo (Cilliers et al., 2022). No entanto, o coaching virtual geralmente tem enormes vantagens de custo. No Senegal, o programa Leitura para Todos alcançou mais de 14.000 professores em 2020/21 usando um modelo de desenvolvimento profissional contínuo que incluía workshops presenciais e coaching presencial e online. Os professores que receberam qualquer tipo de treinamento tiveram 23% mais probabilidade de dar feedback construtivo, e os alunos tiveram melhores resultados de aprendizagem em leitura quando seus professores estavam sendo treinados. O treinamento presencial melhorou as práticas de ensino e foi considerado mais útil pelos professores, mas o treinamento online foi 83% mais barato do que o treinamento presencial e obteve uma melhora pequena, mas significativa, na forma como os professores orientaram a prática de leitura de seus alunos (Bagby et al., 2022; Hennessy et al., 2023).

Quarto, alguns recursos tecnológicos podem desenvolver as práticas reflexivas dos professores, especialmente vídeos, mas também narração de histórias digitais, portfólios eletrônicos e blogs. Os vídeos permitem que os professores observem professores exemplares, aos quais muitas vezes não têm acesso, ou que assistam a si mesmos ou a seus colegas ensinando. O programa OER4Schools na Zâmbia integrou aulas em vídeo em uma abordagem multimodal e combinada para apoiar os professores, com ênfase na inclusão. A aprendizagem foi orientada por instruções incorporadas para professores e facilitadores, enquanto os materiais vinculavam a teoria à prática. Os professores puderam trabalhar juntos para experimentar novas estratégias pedagógicas. Foi desenvolvido um recurso de aprendizagem profissional que consistia em 25 sessões de duas horas, organizadas em cinco unidades e abrangendo princípios de ensino interativo, trabalho em grupo, questionamento, diálogo, avaliação formativa e aprendizagem do aluno com base em perguntas. Uma avaliação constatou que os professores que concluíram as sessões se tornaram mais receptivos às necessidades dos alunos carentes (Hennessy et al., 2015; 2016).

Quinto, a tecnologia pode aprimorar o conhecimento pedagógico e da matéria dos professores. Na África do Sul, em uma intervenção da organização sem fins lucrativos Funda Wandé, os professores receberam um pen drive com planos de aula, vídeos de sala de aula e materiais didáticos. Essa iniciativa aumentou a alfabetização em isiXhosa, levou a mudanças nas práticas pedagógicas dos professores e teve um impacto significativo na proficiência em leitura de todos os alunos, independentemente de seu nível de habilidade inicial, em especial os alunos da 1ª série (Ardington e Meiring, 2020).

OS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO CORRETIVA PODEM AJUDAR OS ALUNOS COM DIFICULDADES

Para reduzir a repetição de séries e a evasão escolar, muitos países africanos estão oferecendo algum tipo de educação corretiva, seja na escola ou por meio de atividades comunitárias, para professores e assistentes de ensino.

No Chade, um decreto de 2014 estabeleceu a promoção automática para alunos em transição e recomendou aulas de reforço para alunos com baixo desempenho. Desde 2017, um dos componentes de um projeto de melhoria de qualidade em larga escala tem sido o treinamento de professores para oferecer educação corretiva (**Box 5.4**). Em Uganda, os dados coletados para esse ciclo do relatório Holofote revelaram que quase todas as escolas em uma amostra representativa de quatro distritos estavam oferecendo aulas de reforço para alunos com atraso escolar. As aulas variavam de uma a 10 horas por semana e se concentravam em alfabetização básica e numeracia.

BOX 5.4:

No Chade, um programa treinou professores para apoiar os alunos por meio de educação corretiva

No Chade, de acordo com dados do PASEC de 2019, dos 40% de alunos que chegaram à última série do ensino fundamental, um em cada dois havia repetido pelo menos um ano escolar. Um decreto de 2014 proibiu a retenção de alunos nas 1ª a 4ª séries. Em vez disso, os alunos no final da 2ª e 4ª séries com pontuações de avaliação trimestral abaixo da média receberiam aulas de reforço. Essas aulas seriam oferecidas por 40 horas por ano e por matéria (matemática e idiomas) para ajudar os alunos a avançar para o próximo ciclo.

No entanto, a implementação de horas adicionais de educação corretiva é desafiada pelos baixos níveis de capacidade dos professores, pelas altas taxas de absenteísmo dos professores e pela falta de incentivos para que eles assumam responsabilidades adicionais. De acordo com a avaliação PASEC de 2019 sobre o conhecimento dos professores, os professores chadianos obtiveram a pontuação mais baixa entre os 14 países participantes em matemática. Cerca de 70% não alcançaram mais do que o nível um, quando a média entre os países participantes foi de 32% (CONFEMEN, 2020). Além disso, um em cada três professores estava ausente em 2021 e o tempo real gasto com o ensino era quase a metade do tempo de instrução esperado (Banco Mundial, 2023).

Uma iniciativa positiva foi a introdução, pelo Ministério da Educação Nacional e Promoção Cívica, em 2017/18, do Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation de base et de promotion d'une gestion de proximité (Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica e Promoção da Gestão Local). Com o apoio de parceiros de implementação da sociedade civil, o projeto visava reduzir a repetência por meio do treinamento de professores para oferecer apoio corretivo personalizado durante o horário escolar. Em 2018, o projeto foi implementado em 50 escolas públicas, divididas igualmente entre as regiões de N'Djamena e Moundou, atingindo mais de 55.000 alunos.

Uma das principais características do programa foi melhorar as práticas pedagógicas dos professores durante o horário regular da escola. Os professores foram treinados para adaptar suas práticas de ensino aos alunos com baixo desempenho, observando seus padrões de aprendizagem, apoiando-os quando cometiam erros e estimulando o envolvimento dos alunos ao mudar a configuração tradicional da sala de aula frontal, que faz com que os alunos ouçam os professores passivamente. Para apoiar o desenvolvimento profissional dos professores, foram desenvolvidos guias e um kit de treinamento de professores com técnicas e suporte multimídia. Todos os supervisores pedagógicos de 50 escolas também foram treinados para usar o guia e o kit de treinamento.

Uma avaliação de impacto em 2022/23, com a participação de cerca de 130 professores, destacou que quase todos haviam adotado estratégias como reorganizar a disposição da sala de aula, mais de três quartos haviam mudado suas atitudes em relação aos erros dos alunos e quase todos tentaram não punir os alunos que enfrentavam dificuldades. No entanto, apenas um terço dos professores havia implementado métodos de ensino diferenciados para atender às diferentes necessidades dos alunos, embora a maioria tenha expressado a intenção de fazê-lo. Os professores relataram que precisavam de mais tempo e apoio para implementar essas práticas de forma consistente.

Dados preliminares sobre o impacto da intervenção indicam uma redução nas decisões de repetição de série tomadas pelos professores. Em N'Djamena, a taxa média de repetição de classe caiu de 24% em 2021/22 para 21% no ano letivo de 2022/23. O guia do professor e o programa de treinamento estão atualmente sendo considerados para implementação em todo o país.

Fonte: O box é baseado em Ripoché (2024).

Para ser eficaz e sustentável, a aprendizagem de recuperação precisa ser regular, visar habilidades específicas em pequenos grupos e incluir orientação de professores ou voluntários para garantir uma alta qualidade de instrução (Louge et al., 2022). No Senegal, uma iniciativa-piloto de correção, a Keppaaru Jàngandoo, teve como alvo os baixos níveis de alfabetização e numeracia fundamentais, oferecendo treinamento regular a professores e voluntários da comunidade. As atividades de correção foram oferecidas por meio de atividades comunitárias e treinamento na escola para alunos do ensino fundamental, até quatro horas por semana. Após melhorias na aprendizagem em avaliações finais realizadas internamente pela Jàngandoo, uma organização da sociedade civil, o governo apoiou a expansão da intervenção (Alcott et al., 2018). Em 2018, o Ministério da Educação Nacional, por meio do programa *Mainstreaming Continuous Assessment and Remediation in the Education System of Senegal*, expandiu seu programa de educação corretiva para três academias (Kaffrine, Kolda e Matam), visando 42.000 alunos em 76 escolas públicas. Uma análise de 20.000 alunos beneficiados constatou que os alunos com dificuldades em leitura e matemática durante o teste de nivelamento melhoraram as habilidades básicas de leitura em 25% e a proficiência em matemática em 40% nas avaliações finais como resultado da correção (Moussa et al., 2021).

Entretanto, poucos estudos conseguem distinguir claramente os efeitos da correção dos efeitos do tempo adicional de instrução. Em Gana, um experimento randômico comparou quatro tipos de intervenções corretivas apoiadas pelo governo entre a 1ª e a 3ª séries em uma amostra nacionalmente representativa de 500 escolas em 42 distritos. Assistentes treinados ofereceram aulas de reforço por duas horas aos alunos durante o horário escolar, depois da escola ou tirando os alunos da sala de aula para revisar as lições durante a aula. Após dois anos, todos os métodos de correção melhoraram as pontuações dos testes de inglês, idiomas nacionais e matemática para alunos da 3ª série, sugerindo que o tempo extra na versão após as aulas pode não ser o principal fator de impacto (Ganimian e Sharnic, 2023)

Fornecer instrução direcionada agrupando os alunos por seu nível de habilidade, em vez de sua idade ou série, é outra maneira de ajudar os que estão ficando para trás a recuperar o atraso. Na Zâmbia, o Ministério da Educação, com o apoio de parceiros internacionais de desenvolvimento, tem implementado o ensino direcionado durante uma hora por dia nas escolas primárias em idiomas ou matemática. Começou como um projeto piloto em 2016 em 80 escolas de quatro

distritos nas províncias do leste e do sul. Até 2021, o programa abrangia cerca de 2.000 escolas e quase 250.000 alunos. Os professores foram treinados para realizar avaliações formativas para entender melhor os níveis de conhecimento dos alunos e receberam planos de ensino com foco em questões como consciência fonêmica, fonética e fluência que os alunos poderiam ter perdido na 1ª e 2ª séries. Um estudo de impacto realizado em 2019 mostrou que, entre o início e o final do ano letivo, o número de alunos da 3ª à 5ª série capazes de ler um parágrafo simples aumentou 40%, passando de 69.000 para 110.000, enquanto os que conseguiam fazer subtrações com sucesso dobraram, passando de 53.000 para 100.000. Entretanto, o impacto do programa na alfabetização das séries iniciais diminuiu durante os anos escolares afetados pela COVID-19 (UNICEF, 2022).

Muitos países introduziram medidas corretivas em seus planos de resposta e recuperação para lidar com as perdas de aprendizado decorrentes do fechamento de escolas devido à COVID-19 (Wawire et al., 2023). Em Serra Leoa, o Ministério da Educação Básica e Secundária Sênior introduziu a aprendizagem corretiva em pequenos grupos, chamados de “círculos de aprendizagem”, com base no nível de aprendizagem, nas habilidades e nas necessidades das crianças. Foram estabelecidos cerca de 1.000 círculos de aprendizagem, atingindo 35.000 crianças em todos os 16 distritos. Uma avaliação constatou melhorias significativas nas habilidades das crianças para ler um parágrafo e realizar operações aritméticas básicas (Wurie et al., 2023).

Os guias do professor têm o objetivo de apoiar o trabalho dos professores, mas não são usados de forma consistente

Livros didáticos, guias do professor e planos de aula podem ajudar os professores a implementar o currículo. Os guias do professor geralmente explicam a metodologia de ensino e fornecem informações sobre avaliação. Nos quatro países Holofote onde foi realizado um trabalho de campo de pequena escala, a maioria dos professores relatou ter

um guia do professor, de cerca de três em cinco na África do Sul e Uganda a mais de quatro em cinco na Mauritânia e Zâmbia. No entanto, os professores e diretores de escolas entrevistados frequentemente observaram escassez ou atrasos no fornecimento. Além disso, os professores relataram pouco uso de guias do professor, pois preferiam uma combinação de livros didáticos e outros materiais para desenvolver seus planos de aula.

Na Mauritânia, os guias do professor não parecem ser usados por ninguém. Em vez disso, os professores acreditam que os livros didáticos são fáceis de usar e cobrem o currículo de forma eficaz. A maioria deles, portanto, relatou confiar nos livros didáticos para escolher os tópicos de aprendizado, decidir como abordá-los, selecionar problemas e exercícios e avaliar os alunos. No entanto, durante as observações em sala de aula, apenas 4% dos professores fizeram referência aos livros didáticos. Embora um terço dos professores titulares tenha relatado ter livros didáticos em suas aulas, os observadores de sala de aula notaram a ausência de livros didáticos em todas as turmas visitadas, exceto em uma, onde os alunos tinham apostilas fornecidas em francês, que não era o idioma de instrução.

Na África do Sul, os professores baseiam suas aulas em um livro de atividades do aluno ou em um livro didático, mas, nas observações em sala de aula, apenas 78% dos professores observados tinham um plano de aula claro e 34% se referiam ao livro didático durante a aula. Em Uganda, os professores relataram usar livros didáticos para fazer seus planos de aula, sem o apoio do guia do professor. Durante o trabalho de campo, observou-se que 83% dos professores possuíam um livro didático, enquanto apenas 58% tinham um guia do professor. A maioria dos professores e diretores de escolas primárias considerava os materiais de ensino e aprendizagem relevantes, mas insuficientemente financiados e distribuídos. Na Zâmbia, a maioria dos professores não usava seus guias e seguia planos de aula predeterminados, baseando-se em livros didáticos para obter mais exemplos, explicações e exercícios.

Em quase todos os países Holofote, alguns planos de aula com roteiro foram desenvolvidos para apoiar os professores. Na Mauritânia, o Projeto de Apoio ao Setor de Educação Básica, financiado pelo Banco Mundial, trabalha com o governo no fornecimento e uso de materiais com roteiro nas escolas primárias (Banco Mundial, 2023). No Níger, a Parceria Global para a Educação e o Banco Mundial estão trabalhando com o governo para fornecer materiais com roteiro para as classes primárias. Na África do Sul, os materiais da 3ª série do Ensino de Matemática

para Compreensão e da 6ª série do Departamento de Educação Básica são escritos para os professores, mas exigem uma abordagem mais equilibrada de atividades básicas e tipos mais diversos de explicações (veja **Capítulo 4**). Em Uganda, os guias do professor são supostamente complexos e exigem que os professores passem de uma página para outra. Como resultado, pouco mais da metade dos professores pesquisados no trabalho de campo relataram usá-los (**Tabela 5.2**).

Em suma, os guias do professor são projetados para ajudar os professores a usar os livros didáticos conforme pretendido no currículo. Materiais com roteiros, como planos de aula detalhados, também podem ajudar a fortalecer o alinhamento entre o ensino e os objetivos do currículo. Entretanto, os guias do professor raramente são usados para elaborar planos de aula ou informar as práticas de ensino, seja porque não estão disponíveis na escola ou porque são inadequados. Aprimorar a utilização dos guias do professor pode ajudar os professores a entender melhor os objetivos do currículo e melhorar os resultados do aprendizado das crianças.

TABELA 5.2:

Disponibilidade e uso do guia do professor, países em foco do relatório Holofote

Professores (%)			
País (número de observações em sala de aula)	Com guias do professor	Consulta a livros didáticos em sala de aula	Com planos de aula
Mauritânia	83	4	46
África do Sul	65	34	78
Uganda	58	100	71
Zâmbia	88	53	58

Fonte: Trabalho de campo nos países em foco do relatório Holofote.

Quase todos os professores (94%) nos quatro países Holofote onde o trabalho de campo foi realizado, relataram estar cientes das políticas nacionais e familiarizados com o currículo nacional e os documentos de apoio. Na Mauritânia, todos os professores entrevistados estavam familiarizados com o documento do currículo nacional e 83% dos diretores confirmaram que o currículo e as instruções oficiais de matemática estavam disponíveis em suas escolas. Todos os professores também afirmaram que definiam o currículo de suas turmas com base no currículo nacional. No entanto, quase metade dos professores entrevistados durante o trabalho de campo acredita que

algumas partes do currículo são complexas demais para eles e expressaram a necessidade de apoio adicional para poder ensinar com mais eficiência, principalmente em áreas como geometria e unidades de medida.

Na África do Sul, todos os professores observados estavam familiarizados com o currículo nacional e 91% baseavam suas aulas nele. Os demais professores relataram embasar suas aulas na estrutura do programa piloto Teaching Mathematics with Understanding (Ensinando Matemática com Compreensão), do qual faziam parte. Um dos desafios de fazer isso é como acomodar os alunos de outras escolas que não seguem o programa e onde os métodos de ensino podem ser diferentes. Em Uganda, os professores recebem mais informações sobre o que e como devem ensinar através de circulares e atualizações do governo. Na Zâmbia, apenas 65% dos professores relataram estar familiarizados com o currículo nacional, mas quase todos (94%) tinham uma cópia do programa de estudos nacional correspondente à série que lecionavam.

As habilidades sociais e emocionais são importantes para a aprendizagem

A aprendizagem de uma criança é afetada por suas habilidades sociais e emocionais e por ambientes de apoio em sala de aula, mas esse conceito é frequentemente negligenciado (Jukes e Norman, 2024). As habilidades socioemocionais, como o autoconceito (ou seja, uma medida de como uma criança entende sua personalidade e se ela acredita em sua própria capacidade de realizar uma determinada tarefa imediatamente ou no futuro), podem aumentar a motivação para a aprendizagem e as expectativas de sucesso, determinando, em última análise, o desempenho acadêmico. Assim como a inteligência é maleável e não fixa, a visão que o aluno tem de sua própria inteligência ou a visão que o professor tem da inteligência de seus alunos é importante para o processo de aprendizagem. Entretanto, os professores geralmente não estão preparados para criar um ambiente positivo na sala de aula.

O clima de aprendizagem de uma sala de aula (ou seja, a percepção de como é estar na escola) é moldado pelas interações entre colegas, regras e procedimentos da escola, recursos e práticas pedagógicas. Em um ambiente de aprendizagem positivo, as crianças com baixa autoconfiança são incentivadas a participar da aula. Quando essas crianças se manifestam, elas são aplaudidas e não repreendidas, mesmo que tenham dado uma resposta incorreta (Schweig et al., 2019). Um clima de aprendizagem positivo prevê um bom desempenho acadêmico, pois incentiva as crianças a serem mais ativas em sala de aula e mais confiantes. Ele pode melhorar o vínculo com a escola e o relacionamento com outros alunos, o que, por sua vez, aumenta a motivação para aprender. Ele também pode moldar normas que influenciam as autoconfianças das crianças, ajudando a combater estereótipos. Conforme argumentado no Relatório de Monitoramento da Educação Global de 2020 sobre inclusão, as crianças têm dificuldade para aprender se não se sentirem parte do programa educacional e não tiverem um sentimento de pertencimento.

Dois estudos descrevem as relações entre as habilidades socioemocionais e a aprendizagem. O primeiro é um estudo nacionalmente representativo de alunos da 1ª à 3ª série no Quênia, o Tusome National SEL and Early Grade Reading Assessment. Ele mediu as habilidades socioemocionais, como a confiança, classificada pelos avaliadores (com base em como a criança se envolveu em uma conversa com o avaliador e se a criança parecia feliz depois de concluir uma tarefa) e pelos próprios alunos (por exemplo, perguntou-se às crianças qual das duas descrições de crianças – uma confiante e outra não – era mais parecida com elas). Outras medidas incluíram a contagem do número de amigos que a criança conseguia nomear e estratégias de negociação interpessoal (com base em respostas e interpretações de cenários de conflito com outras crianças lidas para elas). As crianças também responderam a 10 perguntas sobre o clima emocional em sua classe. Uma criança confiante e eficaz em negociações interpessoais, que tinha muitos amigos e que se beneficiava de um ambiente de aprendizagem favorável em sala de aula obteve de 10 a 20 pontos percentuais a mais em todas as quatro avaliações de alfabetização. Além disso, até 50% da desigualdade no desempenho do aprendizado pode ser atribuída à desigualdade na autoconfiança.

O segundo estudo analisou dados do Young Lives, um projeto que coleta dados longitudinais sobre crianças de oito a 22 anos na Etiópia e em três outros países não africanos. O estudo mediu a agência, uma variante do autoconceito, que representa a capacidade de fazer escolhas com propósito. Os jovens indicaram sua concordância com as seguintes afirmações: “Se eu me esforçar muito, posso melhorar minha situação na vida”; “Gosto de fazer planos para meus estudos e trabalho futuros”; e “Se eu estudar muito, serei recompensado com um emprego melhor no futuro”. O estudo examinou a relação entre agência e matemática, que foi medida por uma questão de aritmética para crianças pequenas e, posteriormente, por um teste de 10 itens. A análise constatou que a capacidade matemática das crianças em cada rodada era um indicador da agência em rodadas posteriores (por exemplo, dos 12 aos 15 anos). No entanto, também houve uma relação recíproca, com a capacidade de ação em rodadas anteriores também prevendo o desempenho em matemática em rodadas posteriores. As meninas foram ficando cada vez mais atrás dos meninos em termos de capacidade de ação durante a adolescência.

Uma análise classificou os programas eficazes em três categorias (Norman et al., 2022). Primeiro, alguns programas integram as habilidades socioemocionais em sua pedagogia por meio de instruções e interações cotidianas dos professores com os alunos. Eles oferecem desenvolvimento profissional aos professores para envolver os alunos por meio de brincadeiras e trabalho compartilhado e pedagogia que conecta o conteúdo à vida e às experiências das crianças para aumentar o vínculo dos alunos com o ambiente de aprendizagem e desenvolver a coesão social. O programa Healing Classrooms do International Rescue Committee apresenta aos professores cinco áreas de bem-estar: promover um senso de controle, criar um sentimento de pertencimento, criar um senso de autoestima, promover relações sociais positivas e promover ambientes de aprendizagem intelectualmente estimulantes. Os professores também aprendem estratégias concretas para incorporar essas cinco áreas de bem-estar em sua instrução diária em sala de aula. A implementação do programa na República Democrática do Congo teve efeitos positivos pequenos, mas significativos, nas pontuações de leitura e geometria dos alunos (Aber et al., 2017).

Segundo, alguns programas são elaborados com base em atividades centradas na criança, que são realizadas durante a aula ou em horário extracurricular, visando habilidades específicas, como função executiva, regulação emocional, resolução de conflitos e desenvolvimento e gerenciamento de relacionamentos. No âmbito do Eminyeto Girls Empowerment Program em Uganda, as meninas frequentavam aulas após o horário escolar destinadas a desenvolver o autogerenciamento, a autoconsciência, a consciência social, as habilidades de relacionamento e a tomada de decisões responsáveis, e todas elas melhoraram (Malhotra et al., 2021). O programa Brain Games se concentra em três habilidades de função executiva por meio de jogos: poder de foco (flexibilidade de atenção); poder de lembrança (memória de trabalho); e poder de parar e pensar (controle inibitório). Uma aplicação no Níger resultou em melhorias nas pontuações de alfabetização e numeracia dos alunos (Dolan et al., 2022).

Terceiro, alguns programas se concentram no estabelecimento de condições seguras, amigáveis e interativas na sala de aula, que apoiam o desenvolvimento socioemocional e respondem à expressão das habilidades socioemocionais à medida que elas se desenvolvem. Por exemplo, eles incentivam as crianças com baixa autoconfiança a participar da aula para promover relacionamentos positivos e criar um sentimento de pertencimento. O programa Journeys em Uganda envolveu professores, outros funcionários da escola, alunos e membros da comunidade em atividades semanais que abordaram normas de gênero, poder e dinâmica relacional e aspectos de segurança (incluindo a abordagem de punição corporal) (Randolph et al., 2019). As medidas de segurança dos alunos melhoraram e os alunos repetiram de ano com menos frequência.

Conclusão

Dada a proporção muito alta e estagnada de alunos/professores qualificados, os países africanos precisam contratar e formar milhões de professores para que possam atingir os padrões mínimos de qualidade na prestação de serviços educacionais. Muitos governos têm aumentado progressivamente as qualificações acadêmicas mínimas exigidas para se tornar um professor e introduzido inovações em seus programas de formação de professores antes e durante o serviço. Aumentar a capacidade dos professores em exercício é uma prioridade especial. Os professores contratados localmente, que muitas vezes são os únicos que aceitam trabalhar em escolas com dificuldade de pessoal, muitas vezes não receberam treinamento antes do início da função. A tarefa é muito difícil, considerando os baixos níveis de aprendizagem alcançados pelas gerações anteriores de candidatos a professores.

A escassez de professores qualificados e a falta de estratégias integradas para o desenvolvimento profissional contínuo prejudicam a implementação dos currículos, que depende do nível de capacidade dos professores. Os recursos, como guias do professor e planos de aula, podem ajudar os professores a seguir os objetivos curriculares, mas parecem ser usados de forma inconsistente, o que destaca a necessidade de repensar a forma como foram desenhados. Os professores podem incentivar a aprendizagem dos alunos ao garantir eles se sintam cuidados, valorizados e física e emocionalmente seguros. As habilidades socioemocionais e um ambiente positivo na sala de aula podem contribuir muito para melhorar o processo de aprendizagem, mas os professores precisam de preparação adequada para implementar atividades que promovam esse clima de apoio à aprendizagem.

6

Avaliações de aprendizagem



Um aluno da 11ª série escreve em uma mesa enquanto a classe espera pelo professor de matemática em uma escola pública em Soweto, África do Sul, em 14 de outubro de 2021. (CRÉDITO: © UNESCO Relatório GEM/Rooftop)

- Muitos países africanos apresentaram benchmarks sobre os resultados de aprendizagem no ensino fundamental sem evidências suficientes sobre os níveis e as tendências anteriores, o que aumenta o risco de que eles não sejam realistas.
- Entre os países em foco do relatório Holofote, o Níger, a África do Sul e a Zâmbia têm estruturas de avaliação nacional; nos dois últimos, essas estruturas conectam explicitamente a visão educacional com as avaliações de aprendizagem.
- A ênfase nos exames de final do ensino fundamental ou de matrícula ocorre em detrimento das avaliações formativas que podem dar suporte às crianças nas séries iniciais.
- Embora alguns países realizem um grande número de avaliações de aprendizagem no ensino fundamental, há uma capacidade limitada de usar os resultados para políticas e de relacioná-los ao nível mínimo global de proficiência.

OBSERVAÇÕES-CHAVE

- Em dezembro de 2023, 54% dos países africanos haviam apresentado um benchmark nacional para 2025 referente ao nível mínimo de proficiência em leitura ao final do ensino fundamental. No entanto, desses, apenas 69% tinham alguns dados de base e dados mais recentes para apoiá-la.
- Angola, a República Centro-Africana e o Sudão do Sul realizaram, cada um, no máximo quatro avaliações em leitura e matemática desde 2000. Em contrapartida, Burkina Faso, Senegal e Uganda implementaram mais de duas por ano.
- Apenas seis em cada 10 das avaliações realizadas em 25 países disponibilizaram um relatório publicamente e apenas três em cada 10 disponibilizaram os dados. Menos de uma em cada 10 pode ser usada para elaborar relatórios sobre o indicador ODS sobre aprendizagem.

“
...normalmente é o cachorro que abana o rabo, mas quando se trata do sistema educacional de Uganda, é o rabo que abana o cachorro! São os exames que informam o ensino, mas deveria ser o contrário.”

Ex-comissário, Ministério da Educação e Esportes, Uganda.

A alfabetização e a numeracia fundamentais fazem parte da visão de educação nacional?	103
A baixa capacidade impede que as avaliações de aprendizagem sejam usadas para informar as políticas.....	106
Medir o indicador 4.1.1a na África é desafiador	112
Conclusão.....	116

Embora muitos governos africanos declarem, em princípio, seu compromisso de melhorar os níveis básicos de alfabetização e numeracia, na prática, há pouca ênfase na operacionalização de suas metas e na comunicação de objetivos concretos. Um sinal dessa falta de conexão entre aspirações e planos é que muitos países do continente ainda não implementaram uma estratégia abrangente para realizar e aproveitar adequadamente as avaliações de aprendizagem, tanto como ferramenta de monitoramento quanto como ferramenta formativa para orientar o ensino e a aprendizagem. Este capítulo reflete sobre vários aspectos desse desafio e analisa iniciativas recentes no sentido de solucionar o déficit de avaliações e dados.

A alfabetização e a numeracia fundamentais fazem parte da visão de educação nacional?

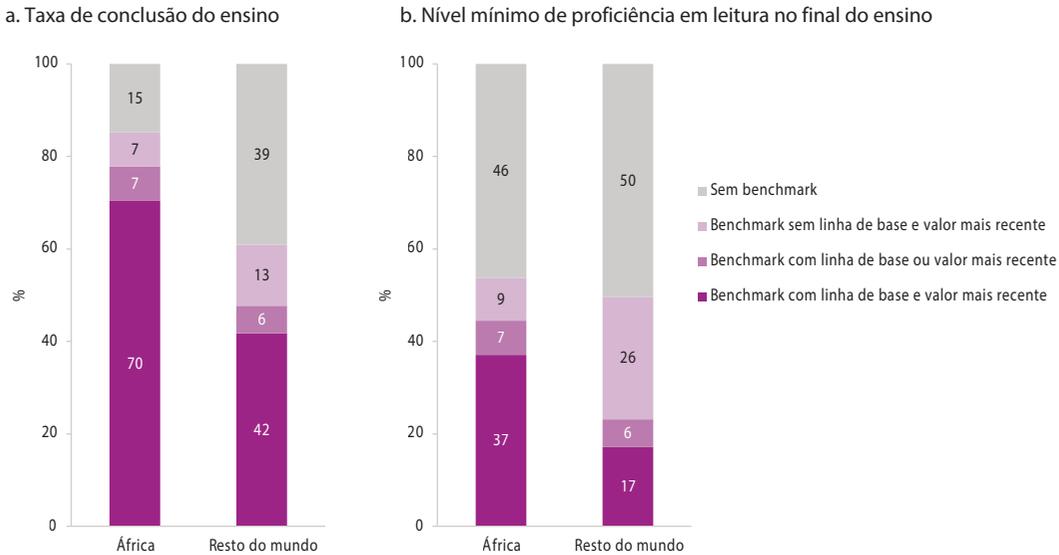
Uma visão nacional para a educação deve declarar os resultados desejados do sistema educacional, inclusive as habilidades que os alunos devem adquirir e quantos alunos devem atingir um nível definido de proficiência nessas habilidades. Essas expectativas são formuladas na estratégia nacional ou no plano setorial e estabelecidas de forma mais específica em documentos oficiais, como uma estrutura de avaliação nacional.

A aprendizagem básica é uma característica explícita das visões nacionais para a educação na Mauritânia, África do Sul e Zâmbia, mas é menos explícito nos objetivos

da política nacional no Níger e em Uganda. Em 2022, a Mauritânia aprovou a lei de orientação 2022-2023 sobre o sistema nacional de educação, que inclui medidas para melhorar a alfabetização e a numeracia básicas por meio da melhoria do acesso à pré-escola e da oferta de instrução nos idiomas locais. Na África do Sul, a visão para a melhoria do ensino e da aprendizagem está contida no “Plano de Desenvolvimento Nacional: Visão para 2030”.

Uma abordagem coordenada recentemente no sentido de incentivar os países a refletirem sobre suas metas foi o processo nacional de avaliação comparativa do ODS 4, que contou com o apoio do Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) e do Relatório de Monitoramento Global da Educação (GEM). Em 2015, no Marco de Ação da Educação 2030, todos os países se comprometeram a estabelecer “benchmarks intermediários apropriados (...) para lidar com o déficit de prestação de contas associado a metas de longo prazo”. Dois dos oito indicadores de benchmark do ODS 4, para os quais os países definiriam metas para 2025 e 2030, são altamente relevantes para a série de relatórios Holofote: a taxa de conclusão e a taxa mínima de proficiência em leitura e matemática. Em dezembro de 2023, 85% dos países africanos haviam apresentado um benchmark nacional de conclusão do ensino fundamental para 2025, em comparação com 61% dos países do resto do mundo, muitos dos quais provavelmente já alcançaram a conclusão universal do ensino primário. Em contrapartida, 54% dos países africanos haviam apresentado um benchmark nacional de 2025 para o nível mínimo de proficiência em leitura ao final do ensino fundamental, em comparação com 50% no resto do mundo (**Figura 6.1**).

Entretanto, a qualidade dessas metas nacionais varia em termos de quão bem informadas elas são. Por exemplo, entre os países africanos que estabeleceram um benchmark nacional, a parcela dos que tinham dados de base e dados mais recentes para apoiá-lo foi de 83% na taxa de conclusão do ensino fundamental e

FIGURA 6.1**Um em cada dois países africanos estabeleceu uma meta nacional de proficiência mínima em leitura no final do ensino fundamental***Países por status de envio e disponibilidade de dados do benchmark do ODS 4 para 2025, países africanos e o resto do mundo**Fonte: Banco de dados de benchmarks do ODS 4.*

de 69% no caso do nível mínimo de proficiência em leitura ao final do ensino fundamental. Isso sugere que muitos países apresentaram metas sem evidências suficientes sobre níveis e tendências anteriores, o que aumenta o risco de que sejam pouco realistas.

Mesmo quando esses dados estão disponíveis, os países continuam podendo definir metas irrealistas se ainda não tiverem desenvolvido um bom entendimento do indicador e de suas tendências. Para dar suporte aos países no processo de definição de benchmark, o UIS e o Relatório GEM forneceram um ponto de referência que mostra onde cada país estaria em 2025 e 2030, considerando seus pontos de partida, caso continuassem a melhorar às taxas alcançadas pelos 25% de países com crescimento mais rápido ("benchmark viável"). Os países variam na medida em que seus benchmarks reais diferem de seus benchmarks viáveis, uma lacuna que sugere uma medida de se seus benchmarks são alcançáveis, pouco ou muito ambiciosos.

Em geral, no resto do mundo, a discrepância entre os benchmarks reais e os viáveis é maior no indicador de nível mínimo de proficiência do que na taxa de conclusão do ensino fundamental. A diferença média absoluta entre os

benchmarks reais e viáveis foi de um ponto percentual na taxa de conclusão e de sete pontos percentuais no nível mínimo de proficiência. Nos países africanos, a diferença entre os benchmarks reais e viáveis foi igual para ambos os indicadores; no entanto, com uma diferença de 10 pontos percentuais, foi muito maior do que no resto do mundo (**Figura 6.2**). Isso significa que alguns formuladores de políticas africanos são otimistas demais, o que sugere que eles podem estar menos familiarizados com o indicador e suas tendências plausíveis. Por exemplo, até 2025, o Senegal pretende que 91% e o Togo 74% de seus alunos alcancem proficiência mínima em leitura ao final do ensino fundamental. No entanto, os benchmarks viáveis para esse ano são 51% e 30%, respectivamente.

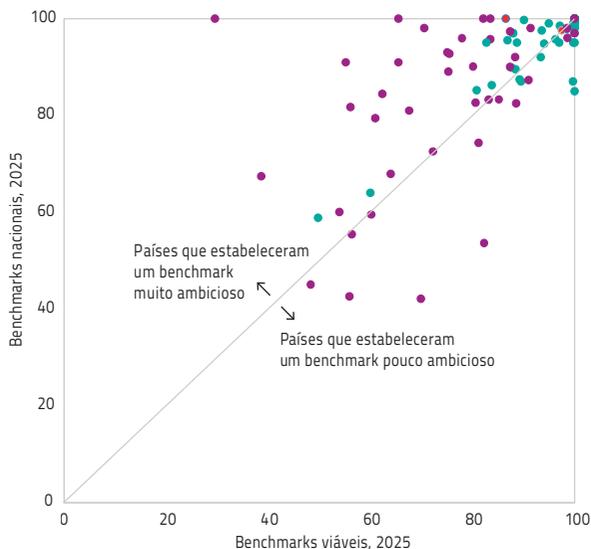
Para que os países possam definir metas realistas, mesmo que ambiciosas, que possam ser vinculadas a políticas, eles precisam de um fornecimento constante de dados de boa qualidade provenientes de pesquisas de desempenho de aprendizagem. Nesse sentido, são necessários mais esforços para aproveitar as avaliações para definir e atingir as metas fundamentais de aprendizagem. Entre os países em foco do relatório Holofote, a Mauritânia e Uganda não têm uma estrutura de avaliação nacional, e a relação entre as políticas

FIGURA 6.2

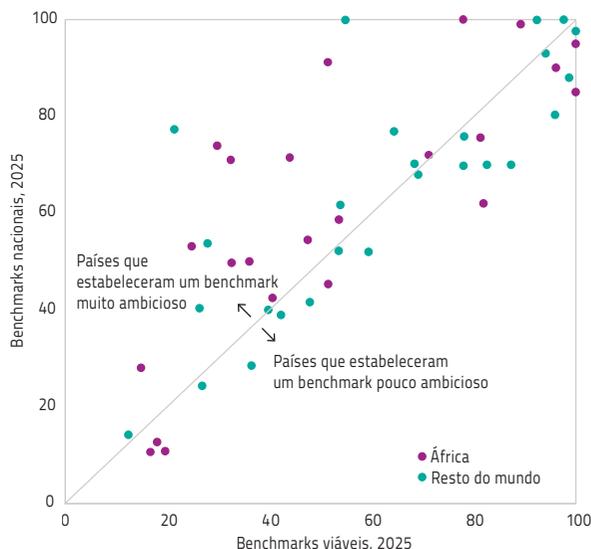
Os países africanos estabeleceram benchmarks nacionais mais ambiciosos do que o resto do mundo

Benchmarks reais e viáveis, países africanos e resto do mundo, 2025

a. Taxa de conclusão do ensino fundamental



b. Nível mínimo de proficiência em leitura no final do ensino fundamental



Fonte: Banco de dados de benchmarks do ODS 4.

TABELA 6.1

Consistência entre objetivos fundamentais de aprendizagem, políticas nacionais e avaliações. Países em foco do relatório Holofote. 2023

	A visão nacional refere-se explicitamente à aprendizagem básica	O país tem uma estrutura de avaliação nacional	A política estipula o vínculo entre os objetivos relativos à aprendizagem básica e as avaliações nacionais	A política estipula o vínculo entre os objetivos relativos à aprendizagem básica e as avaliações escolares
Mauritânia	✓			✓
Níger		✓		
África do Sul	✓	✓	✓	✓
Uganda				
Zâmbia	✓	✓	✓	✓

Fonte: Relatórios dos países em foco do relatório Holofote e documentos de políticas nacionais.

nacionais e as avaliações de aprendizado não está claramente definida na Mauritânia, no Níger e em Uganda (Tabela 6.1). A definição de uma estrutura abrangente de avaliação é parte integrante de um sistema educacional eficaz, pois sinaliza as principais competências a serem

desenvolvidas, orienta as práticas de ensino (avaliação formativa), fornece feedback sobre a aprendizagem dos alunos em diferentes marcos (avaliação somativa) e informa sobre o desempenho do sistema educacional.

A baixa capacidade impede que as avaliações de aprendizagem sejam usadas para informar as políticas

As avaliações de aprendizagem ajudam a focar no que é importante na educação. Elas são uma parte essencial de uma abordagem baseada em evidências para o desenvolvimento de estratégias para melhorar ainda mais o ensino e a aprendizagem. Entretanto, elas ainda precisam ser incorporadas aos sistemas estatísticos educacionais como uma fonte confiável e legítima de informações. Apesar de uma tendência global de aumento no número de avaliações de aprendizagem realizadas no ensino fundamental na África, os dados coletados poderiam ser aproveitados de forma mais eficaz para informar a formulação de políticas e estimular mudanças.

Para descrever o cenário da avaliação do processo de aprendizagem na África, foi criado um banco de dados original, reunindo informações de 25 países africanos com dados disponíveis, concentrando-se nos países em foco e estudo de caso do primeiro e segundo ciclos do relatório Holofote. Qualquer avaliação realizada no ensino fundamental foi incluída, inclusive avaliações transnacionais comparáveis (por exemplo, PIRLS, TIMSS, PASEC, SACMEQ), avaliações transnacionais não comparáveis (por exemplo, Early Grade Reading Assessment) e avaliações nacionais (por exemplo, Annual National Assessment na África do Sul, National Assessment of Progress in Education em Uganda, National Assessment Survey na Zâmbia, etc.).

O número de avaliações de aprendizagem realizadas no ensino fundamental aumentou de cinco em 2001 para 53 em 2014; houve, em média, 31 avaliações por ano em leitura ou matemática nesses 25 países entre 2005 e 2019. Quase nenhuma avaliação foi realizada em 2020, durante o fechamento de escolas por causa da COVID-19 (**Figura 6.3**). Há uma variação significativa na frequência das avaliações de aprendizagem entre os países (**Figura 6.4**). Burkina Faso, Senegal e Uganda implementaram pelo menos uma avaliação por disciplina por ano desde 2000. Enquanto isso, Angola, a República Centro-Africana, a Mauritânia e o Sudão do Sul realizaram entre duas e seis avaliações no total durante o mesmo período.

FIGURA 6.3

Para cada país, foi realizada uma avaliação por ano nos últimos 20 anos

Número total de avaliações de aprendizagem nacionalmente representativas em leitura e matemática, ensino fundamental, países selecionados, 2000-21



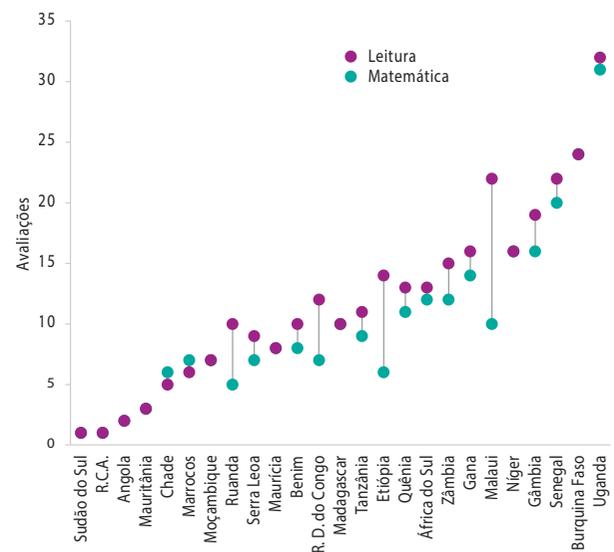
Observação: Os 25 países incluídos na análise estão listados na Tabela 6.2.

Fonte: Análise da equipe do Relatório GEM para o relatório Holofote.

FIGURA 6.4

Em Uganda, houve duas avaliações por ano; no Sudão do Sul, duas avaliações em 20 anos

Distribuição geográfica das avaliações de aprendizagem, por país, 2000-21



Fonte: Análise da equipe do Relatório GEM para o relatório Holofote.

Entretanto, a implementação de avaliações de aprendizado não garante que os resultados sejam relatados e que os dados estejam disponíveis. Apenas seis em cada 10 avaliações disponibilizaram um relatório publicamente e apenas três em cada

10 disponibilizaram os dados. No Malawi, apenas uma das 32 avaliações e uma das 63 avaliações em Uganda disponibilizaram seus dados publicamente; em Gâmbia, nenhuma das 35 avaliações realizadas entre 2000 e 2021 disponibilizou seus conjuntos de dados.

TABELA 6.2

Relatórios sobre avaliação de aprendizagem, países selecionados, 2000-21

	MATEMÁTICA			LEITURA		
	Avaliações	Com relatório	Com dados	Avaliações	Com relatório	Com dados
Sudão do Sul	1	1	0	1	1	0
R.C.A.	1	1	1	1	1	1
Angola	2	0	0	2	0	0
Mauritânia	3	2	2	3	2	2
Chade	6	6	6	5	5	5
Marrocos	7	0	6	6	0	5
Moçambique	7	4	1	7	4	1
Ruanda	5	1	0	10	6	0
Serra Leoa	7	3	1	9	3	1
Maurícia	8	4	4	8	4	4
Benim	8	6	6	10	6	6
R. D. do Congo	7	6	5	12	7	5
Madagascar	10	9	7	10	9	7
Tanzânia	9	7	2	11	8	2
Etiópia	6	5	0	14	8	0
Quênia	11	10	1	13	9	1
África do Sul	12	12	2	13	12	3
Zâmbia	12	3	0	15	5	0
Gana	14	9	1	16	10	1
Malawi	10	6	1	22	13	1
Níger	16	15	14	16	15	14
Gâmbia	16	0	0	19	0	0
Senegal	20	9	6	22	11	6
Burkina Faso	24	24	24	24	24	24
Uganda	31	9	1	32	9	1
Total	253	152	91	301	172	90

A disseminação geralmente se limita às partes interessadas na educação em nível central, não atingindo adequadamente os atores a nível provincial, distrital e escolar. Uma pesquisa qualitativa realizada em Gana, Gâmbia, Namíbia, Senegal e Zâmbia sobre o acesso e o uso de dados de avaliação da aprendizagem na elaboração de políticas constatou que as partes interessadas em nível local tinham menor probabilidade de receber os resultados e as análises das avaliações (Raudonyte e Foimapafisi, 2022).

A capacidade limitada de explorar e dar sentido aos dados disponíveis prejudica o valor das avaliações de aprendizagem (Begue-Aguado, 2021). Mesmo quando os dados e os relatórios associados estão acessíveis, a capacidade nacional de analisar e institucionalizar seu uso é muito diferente (Varly, 2022). Embora haja uma gama de projetos em andamento na região, a capacidade de usar e analisar dados continua limitada. Como resultado, o potencial analítico dos dados de avaliação da aprendizagem não é explorado e sua apresentação nas análises do setor educacional permanece descritiva. Não são feitas associações críticas entre o desempenho da aprendizagem e os possíveis fatores explicativos, que é o elo que faltava para a elaboração de políticas baseadas em evidências (Raudonyte e Foimapafisi, 2022). Na Zâmbia, a Pesquisa de Avaliação Nacional nas 5ª e 9ª séries fornece uma análise detalhada dos resultados de aprendizagem dos alunos, mas não analisa os diferentes fatores que influenciam o desempenho dos alunos (Raudonyte, 2021).

As avaliações de aprendizado devem servir às partes interessadas da educação nacional e não o contrário. As partes interessadas da educação podem não se apropriar dos dados gerados se não forem incluídas no processo. Eles podem desenvolver uma visão de que as avaliações de aprendizagem servem apenas a uma cultura de gestão baseada em resultados incentivada pelos doadores que estão apoiando muitas dessas avaliações na região (Begue-Aguado, 2021; Raudonyte e Foimapafisi, 2022). Pelo contrário, as avaliações de aprendizagem devem oferecer feedback em todos os níveis para melhorar os sistemas educacionais: no nível central para informar a formulação de políticas, no nível local para apoiar o planejamento eficaz e no nível escolar para sinalizar as prioridades educacionais e orientar o ensino e a aprendizagem.

A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO NOS PAÍSES EM FOCO DO RELATÓRIO HOLOFOTE FOCADA EM EXAMES

Uma estrutura de avaliação nacional corresponde a arranjos coordenados para avaliação que buscam melhorar os resultados dos alunos em um sistema escolar. Três dos cinco países em foco do relatório Holofote (Níger, África do Sul e Zâmbia) estabeleceram estruturas nacionais de avaliação. Na África do Sul e na Zâmbia, essas estruturas fornecem diretrizes explícitas que conectam os objetivos fundamentais de aprendizagem, as avaliações nacionais e as avaliações escolares.

A África do Sul criou uma abordagem holística e multifacetada para as avaliações, vinculando-as aos resultados educacionais desejados por meio de uma abordagem em três frentes delineada na Estrutura de Avaliação Nacional do Departamento de Educação Básica. Primeiro, as avaliações formativas baseadas em sala de aula são projetadas para servir a propósitos de diagnóstico e facilitar a análise de erros, fornecendo, assim, percepções para informar as práticas de ensino. Exemplos notáveis incluem as Avaliações Diagnósticas e Atividades Iniciais de Matemática Mental. Em segundo lugar, uma abordagem somativa abrange avaliações realizadas em pontos críticos da trajetória educacional. Em terceiro lugar, as avaliações transnacionais (por exemplo, SAQMEC, PIRLS e TIMSS) são usadas para avaliar o sistema nacional.

O Conselho de Exames da Zâmbia, cuja missão é ser um órgão de avaliação de padrões internacionais comparáveis, tem uma estrutura estabelecida para avaliações formativas e somativas. Ele também monitora a participação da Zâmbia em avaliações internacionais. Nos últimos anos, o governo investiu no fortalecimento de sua capacidade. Embora as principais avaliações continuem sendo as avaliações nacionais de alto risco administradas no final da 7ª, 9ª e 12ª séries, o Conselho também administrou as Avaliações de Leitura da Primeira Série (EGRA) e as Avaliações de Matemática da Primeira Série (EGMA) para os alunos da 2ª série para avaliar as habilidades básicas de aprendizado. Mais recentemente, a Zâmbia, juntamente com alguns outros países africanos, participou da Avaliação para o Nível Mínimo de Proficiência (AMPL), onde adquiriu valiosa experiência para desenvolver sua capacidade de avaliação nacional (**Box 6.1**).

BOX 6.1**Os países avaliaram positivamente a experiência de implementação da AMPL**

Muitos países não participam de avaliações de aprendizagem transnacionais e suas avaliações nacionais não atendem aos padrões de qualidade em termos de definição de objetivos curriculares claros, cobertura uniforme dos construtos e seleção cuidadosa dos itens de avaliação. A falta desses dados não impede apenas o monitoramento e a elaboração de relatórios sobre o indicador global: ela é, antes de tudo, um obstáculo que impede os países de desenvolverem estratégias de aprendizagem adequadas para melhorar o ensino em áreas curriculares específicas.

Quatro países africanos – Gâmbia, Quênia, Lesoto e Zâmbia – implementaram a Avaliação do Nível Mínimo de Proficiência (AMPL) em 2023, uma ferramenta desenvolvida para medir a proporção de alunos que atingem o nível mínimo de proficiência conforme definido pelo indicador global 4.1.1 dos ODS. Isso é realizado por meio de um mecanismo de administração flexível correspondente aos níveis de capacidade dos países de baixa e média renda. Foi solicitado aos pontos focais de cada país que fornecessem feedback sobre sua experiência com a implementação da AMPL. Na Gâmbia, essa avaliação baseou-se no National Assessment Test (Teste de Avaliação Nacional) e na Early Grade Reading Assessment (EGRA)/Early Grade Mathematics Assessment (EGMA) (IIEP, 2021) e abordou a necessidade de estabelecer medidas de linha de base, definir metas e acompanhar o progresso. No Quênia, a decisão de implementar a AMPL foi motivada pela demanda do país por uma ferramenta adicional de monitoramento apropriada, e que permitisse ao governo avaliar o impacto das recentes reformas políticas. No Lesoto, ela contribuiu para uma revisão do currículo da educação básica e uma análise das perdas de aprendizagem relacionadas à pandemia. O Conselho de Exames da Zâmbia utilizou a AMPL para revisar seu sistema de avaliação nacional e alinhá-lo com o Quadro Global de Proficiência, inclusive no ensino fundamental inferior, já que a avaliação nacional atualmente se concentra na 7ª série, com a possível exceção dos ocasionais EGRA e EGMA.

Em cada país, um centro nacional – liderado por um especialista em avaliação e sediado em uma instituição governamental existente – implementou a AMPL de acordo com os padrões técnicos endossados pelo UIS e fornecidos em um manual próprio. Esses centros, em estreita colaboração com o Conselho Australiano de Pesquisa Educacional, que era o parceiro técnico da AMPL, adaptaram os itens do teste ao contexto nacional, selecionaram a amostra, imprimiram os manuais, aplicaram o teste, monitoraram a coleta de dados, definiram critérios de controle de qualidade e garantiram a entrada de dados de alta qualidade, seguindo os procedimentos descritos no manual. Por exemplo, o Conselho de Exames da Zâmbia descobriu que cinco dos 35 itens da avaliação de leitura não correspondiam ao contexto local, tendo portanto que revisá-los.

Com o apoio do parceiro técnico, as amostras foram estratificadas para garantir a diversidade por tipo de escola, titularidade, localização e tamanho. Algumas escolas foram excluídas por serem muito difíceis de alcançar, muito pequenas ou por seguirem um currículo fora do padrão. Foi seguido um desenho amostral em dois estágios com agrupamento, no qual uma classe inteira de alunos das escolas incluídas na amostra foi selecionada. Quando o tamanho da classe era muito grande, uma subamostra de alunos dessa classe era selecionada, seguindo os padrões técnicos. Os países desenvolveram a capacidade de amostragem por meio dessa experiência. O Quênia teve custos operacionais mais altos do que o esperado porque algumas escolas incluídas na amostra estavam em áreas remotas. Na Zâmbia, as listas de alunos foram enviadas com atraso pelas escolas, o que postergou as operações de campo.

Antes de a pesquisa ser aplicada, os coordenadores, administradores, supervisores e equipes de controle de qualidade das escolas passaram por um treinamento de cinco dias. As equipes nacionais foram capazes de seguir o procedimento padrão descrito no manual. Elas concluíram a coleta de dados em, no máximo, duas semanas; no Quênia, o trabalho foi concluído em três dias. Todos os países cobriram 5% das escolas da amostra para garantia de qualidade. Os monitores de qualidade avaliaram o desempenho dos administradores do teste positivamente. O processo transcorreu sem problemas, embora no Lesoto os administradores do teste e os coordenadores das escolas tenham recorrido a consultas telefônicas para esclarecer suas dúvidas, em vez de consultar seus manuais.

O elemento de compreensão auditiva do teste representou um desafio devido aos sotaques estrangeiros e teve de ser reelaborado usando falantes locais. Na Zâmbia, a equipe usou locuções em áudio para traduzir o teste para o sotaque local. Na Gâmbia e no Quênia, o ambiente da sala de aula e a infraestrutura da escola não eram propícios para a aplicação do teste de compreensão auditiva. Além disso, a compreensão auditiva não é ensinada na Gâmbia e no Lesoto.

O software de entrada de dados feito sob medida foi apontado como sendo de fácil utilização. A entrada de dados ocorreu sem problemas no Quênia, mas outros países enfrentaram atrasos devido à conectividade com a Internet (Gâmbia) ou a desafios de pessoal (Lesoto e Zâmbia). As limitações de pessoal estiveram entre os desafios mais comuns relatados nos países. A disponibilidade de pessoal qualificado foi um desafio e as equipes dos ministérios tiveram de equilibrar esse trabalho com suas outras tarefas (**Tabela 6.3**).

Os países participantes reconheceram que a AMPL gerou, pela primeira vez, dados ricos sobre o nível mínimo de proficiência no final do ensino fundamental inferior e no final do ensino fundamental. Também desenvolveu habilidades e competências nos países, por exemplo, na amostragem e administração de uma avaliação de compreensão auditiva.

TABELA 6.3

Desafios comuns relatados durante a implementação da AMPL, por país, 2023

	Adaptação da terminologia da AMPL ao contexto local	Avaliação do componente de compreensão auditiva	Falta de pessoal	Atrasos na entrada de dados	Hardware insuficiente
Gâmbia	✓	✓		✓	✓
Quênia	✓	✓	✓		
Lesoto		✓	✓	✓	
Zâmbia			✓	✓	✓

Fonte: Pontos focais nacionais da AMPL.

A experiência de implementação da AMPL trouxe várias lições. Em primeiro lugar, a adaptação e a institucionalização do país são elementos-chave do processo, o que, portanto, exige o reconhecimento do contexto nacional para orientar o foco e o momento da coleta de dados, garantindo sua adequação à estrutura de avaliação nacional. Em segundo lugar, o projeto aprimorou a capacidade de criação de amostras, administração de testes, definição de padrões e outras questões relativas à avaliação da aprendizagem. O processo da AMPL ofereceu dois cursos de análise de avaliação em larga escala, abrangendo: teoria da resposta ao item, valores plausíveis, projeto de pesquisa complexa e estimativa das características da população. No entanto, as equipes dos países indicaram a necessidade de desenvolver ainda mais sua capacidade de limpeza de dados, análise de dados quantitativos, métodos psicométricos, apresentação e visualização de dados, elaboração de relatórios e arquivamento e manutenção de dados. Em terceiro lugar, em termos de eficiência operacional, foram aprendidas lições sobre a reserva de tempo suficiente para a contratação de pessoal para a entrada de dados, amostragem de escolas, solicitação às escolas do envio de listas de alunos e treinamento de administradores de testes e coordenadores de escolas sobre o manual da pesquisa. Os países também reconheceram a necessidade de pensar na estrutura de incentivos para a coleta de dados.

Fonte: O box é baseado em Nkoya et al. (2024).

No Níger, a estrutura de avaliação nacional não está suficientemente desenvolvida. Da 1ª à 6ª série, as avaliações são organizadas a nível regional. As autoridades regionais desenvolvem os testes e organizam avaliações trimestrais. Após a 6ª série, as avaliações são organizadas em nível nacional com base em uma circular. Esse arranjo torna difícil mapear

as avaliações no nível fundamental e conectá-las ao currículo nacional e a uma visão nacional mais ampla.

Embora a Mauritânia e Uganda estejam no extremo oposto em termos de frequência de avaliação, nenhum dos dois tem estruturas de avaliação nacionais claras que estipulem como as avaliações realizadas devem ser usadas. Ambos

os países são caracterizados pela falta de avaliações formativas nas práticas dos professores. Em Uganda, historicamente, a educação tem se concentrado quase que inteiramente em exames nacionais de larga escala e de alta exigência, que têm implicações importantes para as carreiras dos alunos. De fato, uma forte “cultura de exames” caracteriza os países Holofote, como

exemplificado pelo exame de final do ensino fundamental ou de matrícula no ensino médio. Como os recursos e a atenção estão concentrados nesses exames, isso ocorre em detrimento das avaliações que dão suporte às crianças nas séries iniciais. Indo na direção oposta, Maurício desenvolveu diagnósticos para os primeiros anos (**Box 6.2**).

BOX 6.2

Maurício desenvolveu um sistema de avaliação formativa multicamadas para crianças pequenas

Em Maurício, a aprendizagem básica é considerada um alicerce fundamental para o aprendizado futuro bem-sucedido, e um investimento significativo foi direcionado aos primeiros anos do ensino para fornecer recursos de aprendizagem de alta qualidade, recrutar professores de apoio para auxiliar os professores titulares e promover a capacitação de professores. Para medir o progresso, três avaliações formativas nacionais enriqueceram a estrutura de avaliação nacional e foram incorporadas ao sistema educacional. Criados com base na Estrutura Curricular Nacional para a educação pré-primária e primária, esses instrumentos têm o objetivo de aprimorar a aprendizagem, ajudando os professores a tomar decisões instrucionais apropriadas sobre a melhor forma de adaptar seu ensino para atender às necessidades das crianças durante os anos iniciais.

O perfil de aprendizagem do desenvolvimento (DLP) acompanha o progresso e o desenvolvimento das crianças no nível pré-primário, seguindo um processo de duas etapas. A primeira etapa documenta o progresso das crianças em habilidades e conceitos para cada tema dos diferentes domínios de aprendizagem. A segunda etapa resume, ao final dos dois anos do nível pré-primário, o progresso em cada domínio de aprendizagem. Isso é registrado em um DLP transitório, que fornece uma medida de preparação usando 55 competências nas áreas de desenvolvimento pessoal, social e emocional (13), desenvolvimento físico (18), comunicação, linguagem e alfabetização (9) e desenvolvimento cognitivo (15). O DLP transitório é distribuído gratuitamente a todas as crianças de escolas públicas e privadas e entregue ao professor da 1ª série quando elas entram na escola primária. Os professores podem fazer um balanço das realizações, atitudes e disposições das crianças com relação à aprendizagem e apoiar melhor sua transição para o ensino fundamental.

A avaliação de prontidão para a escola primária (PSR) é anual para as crianças da 1ª série e ocorre no meio do ano letivo (janeiro-fevereiro), apoiando uma transição suave do nível pré-primário para o ensino primário. No início de cada ano, o Ministério da Educação fornece a cada criança da 1ª série das escolas primárias públicas e assistidas pelo governo uma apostila da PSR e a cada professor da 1ª série um manual do professor da PSR. Esta avaliação é projetada em torno de uma série de atividades que são conduzidas de forma lúdica, seja ao ar livre (atividades físicas) ou em ambientes fechados (como atividades semi-guiadas ou em pequenos grupos). Todas as tarefas envolvem algumas das 59 competências a serem alcançadas nos diferentes domínios de aprendizagem até o final do ensino fundamental. Os professores participam de sessões de trabalho para garantir a uniformidade na administração da PSR, e o manual do professor fornece diretrizes sobre como conduzir as crianças pelas atividades, registrar observações e decidir se as crianças foram bem-sucedidas ou não em cada uma das competências listadas.

A avaliação diagnóstica (DA) registra o progresso das crianças em alfabetização e numeracia no final da 2ª série. A avaliação de alfabetização abrange os domínios de leitura e escrita, e a avaliação de numeracia abrange os domínios de números e senso numérico, espaço e formas, e medidas. Todas as crianças de escolas públicas e assistidas pelo governo recebem uma apostila de DA. A avaliação é administrada e corrigida pelo professor titular da turma de acordo com um manual de procedimentos fornecido pelo Ministério da Educação. Os resultados são inseridos em um software específico que gera um quadro de referência para cada criança em cada item da avaliação. O quadro de referência permite que o professor identifique as crianças com dificuldades e os tópicos/áreas de aprendizagem mais desafiadores para a turma e elabore estratégias apropriadas para atender às dificuldades de aprendizagem das crianças.

Os dados gerados por essas avaliações não são tornados públicos, apenas ajudam os professores a planejar atividades de ensino para fins de correção e aprimorar suas práticas. Os professores da 1ª série recebem o DLP de cada criança no início do ano, o que os ajuda a avaliar seus pontos fortes e fracos. Em seguida, após seis meses, a PSR fornece informações

adicionais para adequar ainda mais as estratégias de ensino às necessidades específicas das crianças/classe. Por exemplo, desde 2017, o Early Support Programme (Programa de Apoio Precoce) tem como objetivo melhorar a aprendizagem básica por meio da contratação e treinamento de professores de apoio. Os resultados do DLP e da PSR orientam esse processo e ajudam os professores titulares e de apoio a desenvolver conjuntamente planos de aula para crianças com dificuldades de aprendizagem. Em alguns casos, o professor de apoio pode pegar até oito crianças que estejam com dificuldades especiais e fornecer instrução individualizada, enquanto o professor titular atende ao grupo restante.

Entretanto, são necessários mais esforços para garantir que essas avaliações dos primeiros anos influenciem significativamente os resultados das crianças. Em primeiro lugar, o DLP ainda não está sendo digitalizado, o que permitiria a geração de relatórios e análises adicionais a nível central. Em segundo lugar, a PSR precisa ser validada de acordo com os padrões psicométricos. Como a PSR avalia o desempenho de aprendizagem no nível pré-primário, os resultados devem ser divulgados entre as partes interessadas desse nível a fim de apoiar os processos de garantia de qualidade da educação infantil. Em terceiro lugar, a DA deve se expandir além da alfabetização e da numeracia para abranger outras dimensões do desenvolvimento infantil. Além disso, ao alinhar a DA realizada na 3ª série com a PSR realizada na 1ª série, seria possível produzir dados longitudinais e avaliar melhor o progresso na aprendizagem básica. Por fim, pouco se sabe sobre o impacto e a capacidade do professor de elaborar ações corretivas e estratégias de ensino específicas após a realização da PSR e da DA. O desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional pode ser um caminho que vale a pena explorar, pois oferece uma plataforma poderosa para que os professores reflitam sobre suas práticas, planejem ações e estratégias detalhadas de forma colaborativa e apoiem uns aos outros quando implementarem as soluções desenvolvidas em conjunto.

Fonte: O box é baseado em Soonarane (2024).

Os objetivos originais das avaliações dos alunos são medir os níveis de aprendizagem e progresso e melhorar o ensino e a aprendizagem. Para garantir que tais avaliações cumpram essas metas, são necessários esforços para conectá-las melhor às visões nacionais de educação. Isso requer não apenas o desenvolvimento de uma estrutura de avaliação (Uganda, Mauritânia) ou o refinamento de uma já existente (Níger) e o alinhamento dos exames às respectivas visões nacionais de educação, mas também o desenvolvimento da capacidade dos professores de realizar avaliações formativas significativas. Por exemplo, em Uganda, embora o Ministério da Educação e Esportes tenha publicado um guia de avaliação para professores do ensino médio inferior, não o fez para os do ensino fundamental. O Conselho de Exames da Zâmbia não oferece treinamento aos professores sobre como realizar avaliações na escola e as práticas de avaliação em sala de aula continuam fracas, uma vez que os professores não têm um formato de classificação padronizado e não fornecem aos pais explicações sobre o desempenho de seus filhos na escola (UNESCO, 2016b).

Medir o indicador 4.1.1a na África é desafiador

Embora a avaliação formativa seja fundamental, a avaliação somativa também precisa ser projetada adequadamente para poder fornecer informações de qualidade. Nos últimos anos, ocorreram importantes desenvolvimentos no sentido de criar uma estrutura global e desenvolver critérios de elegibilidade para o que constitui uma avaliação que pode servir para produzir relatórios sobre indicador global 4.1.1 dos ODS. No entanto, até o momento, poucos países conseguiram produzir relatórios sobre o indicador.

Após a aprovação da estrutura de monitoramento dos ODS em 2017, duas revisões abrangentes foram programadas pelo Grupo Interinstitucional e de Especialistas sobre Indicadores de ODS (IAEG-SDGs), o grupo de países coordenado pela ONU encarregado do desenvolvimento dos indicadores. A primeira revisão, em 2019/20, concentrou-se na metodologia dos indicadores. A segunda revisão, prevista para 2024/25, se concentrará no seu nível de cobertura. Em outubro de 2023, o IAEG-SDGs divulgou os critérios de revisão: "os dados devem estar disponíveis para pelo menos 40% dos países e da população nas diferentes regiões para as quais o indicador for relevante;

além disso, um plano de como a cobertura de dados será expandida deve ser incluído caso a cobertura de dados atual seja inferior a 50%" (Comissão de Estatística das Nações Unidas, p. 7).

A cobertura global do indicador 4.1.1 é suficiente no final do ensino fundamental (4.1.1b) e no final do ensino médio inferior (4.1.1c): 46% da população e 60% dos países. No entanto, é baixa na 2ª e na 3ª séries (4.1.1a): 16% da população e 20% dos países. Os únicos países que estão apresentando relatórios são aqueles que participam do PASEC (2ª série) e de uma avaliação transnacional na América Latina (3ª série). Como resultado, o IAEG-SDGs reclassificou o indicador, sugerindo que ele poderia ser excluído. Existe a preocupação de que essa reclassificação possa sinalizar que o aprendizado nas séries iniciais é menos importante, apesar de ser uma questão de importância global. Alguns blogs perguntaram por que três outras avaliações – a EGRA (**Box 6.3**), a MICS e as avaliações conduzidas por cidadãos da PAL Network – não estão sendo usadas para elaborar relatórios sobre o indicador 4.1.1a (Global Coalition for Foundational Learning, 2023; the Crawford et al., 2023; Fiszbein and Bhattacharjea, 2023; Akyeampong et al., 2024). O argumento apresentado por eles é que o perfeito não deve ser inimigo do bom.

No entanto, para ser útil para a orientação das políticas e do planejamento, um indicador deve transmitir informações confiáveis e comparáveis sobre os níveis e as tendências dos resultados da aprendizagem. Ele precisa ser claro em termos do conteúdo incluído para tornar uma avaliação comparável a outras (domínios); os padrões mínimos para cada domínio; a agregação do desempenho em cada domínio para permitir a estimativa da parcela de alunos que atingem o NMP; e os procedimentos de coleta de dados que garantem a qualidade.

A medição no ensino fundamental inferior (em comparação com o final do ensino fundamental e o final do ensino médio inferior) tem pelo menos dois tipos adicionais de complexidades técnicas. A primeira é que a pouca idade das crianças exigiu que, além da tradicional avaliação em grupo na sala de aula, a avaliação individual das crianças também fosse adotada como uma modalidade de administração de testes. Os testes administrados em grupo têm melhor custo-benefício quando a maioria das crianças está em torno ou acima do nível mínimo de proficiência. Porém, em países onde a maioria das crianças não possui nem mesmo habilidades preliminares, as avaliações em grupo costumam ser menos úteis para as políticas e, portanto, ter menor custo-benefício. A segunda complexidade é que, como é mais provável que o ensino e

a aprendizagem ocorram em um número maior de idiomas maternos, é necessário desenvolver parâmetros em cada um desses idiomas para garantir a comparabilidade.

As ferramentas de avaliação propostas foram projetadas para atender a diferentes objetivos em vários contextos educacionais. Entretanto, a comparabilidade global não era necessariamente um desses objetivos. A avaliação EGRA e as avaliações da PAL Network foram originalmente criadas em meados dos anos 2000 com o intuito de gerar conscientização sobre políticas educacionais, em cada país; isso era feito através da medição de habilidades de fácil comunicação que são precursoras da leitura com compreensão. A EGRA foi usada para avaliar a eficácia dos projetos financiados pelos EUA, geralmente em regiões selecionadas de um país. As avaliações da PAL Network foram iniciativas conduzidas por cidadãos com o objetivo de pressionar os governos a dar atenção aos baixos níveis de aprendizagem. A MICS desenvolveu um módulo para medir a aprendizagem quando a ideia de um indicador de ODS sobre os resultados da aprendizagem foi lançada em meados da década de 2010.

Há dois grandes conjuntos de questões relativas a esse assunto. O primeiro é que há questões técnicas. Essas avaliações ainda não têm o respaldo de evidências sobre como a transparência da ortografia de cada idioma afeta a acurácia da leitura e, portanto, como os resultados precisariam ser ajustados para tornar os relatórios comparáveis. Elas tendem a avaliar um nível de aprendizagem abaixo da proficiência mínima. Há variações na forma como são administradas, e esses processos também nem sempre são documentados de forma centralizada, por exemplo, se diferentes examinadores chegam às mesmas conclusões sobre o aprendizado das crianças em avaliações individuais. Além disso, não há documentação clara, acessível e centralizada sobre a amostragem (por exemplo, quem foi excluído, quais crianças podem substituir as que foram amostradas, mas não puderam participar, se as crianças que não puderam ser avaliadas na primeira vez puderam ser abordadas novamente), ainda que essas diferenças no formato da pesquisa afetem os resultados.

O segundo é que há também considerações de desenvolvimento. O fim não justifica os meios. O objetivo do monitoramento dos ODSs não é apenas produzir dados para fins de relatório global, mas fazê-lo de uma forma que atenda às necessidades de desenvolvimento educacional dos países. Até o momento, nenhuma das três avaliações faz parte, ou possivelmente poderia fazer, do que seria considerado uma boa prática para um sistema de avaliação nacional. Elas tendem a

BOX 6.3**Os estudos EGRA e EGMA na África tiveram pontos fortes e fracos**

Grande parte do interesse pela aprendizagem nas séries iniciais foi despertado, globalmente e na África, por duas avaliações individuais realizadas nas escolas e financiadas pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID): a Avaliação de Leitura nas Séries Iniciais (EGRA) e a Avaliação de Matemática nas Séries Iniciais (EGMA). Essas avaliações têm sido aplicadas em muitos países da África desde o final dos anos 2000. Embora o programa não tenha sido projetado para produzir resultados comparáveis, ele aumentou a conscientização sobre os baixos níveis de aprendizagem nos países pobres e contribuiu para uma melhor compreensão dos componentes do nível mínimo de proficiência.

Um ponto fraco é que os estudos EGRA têm se limitado, em grande parte, à avaliação de projetos em vez de ao desenvolvimento institucional. Eles têm sido administrados por prestadores de serviços internacionais que respondem aos financiadores e não ao governo beneficiário. A documentação e a transparência têm sido limitadas e descoordenadas. Com pouquíssimas exceções, a EGRA não se tornou parte dos sistemas nacionais de avaliação.

Outro ponto fraco foi a ausência de um plano claro para a disponibilização dos dados. Os conjuntos de dados têm sido, em grande parte, propriedade dos prestadores de serviços financiados para realizar a avaliação. Apesar das repetidas solicitações ao longo dos anos, por exemplo, o Relatório de Monitoramento Global da Educação não conseguiu acessar um único conjunto de dados da EGRA. O UIS, que é o órgão responsável pelo monitoramento das metas educacionais, também não teve sucesso nesse sentido. Embora tenha havido uma iniciativa para divulgar resultados selecionados em um site da USAID, o Early Grade Reading Barometer, os últimos dados publicados de uma avaliação EGRA na África datam de 2016.

Por outro lado, as ferramentas EGRA foram compartilhadas e usadas por várias organizações. Essas organizações tendem a se concentrar na eficácia de seus programas. No entanto, os relatórios de linha de base são de interesse geral, pois fornecem informações sobre as habilidades preliminares de suas populações-alvo. Dito isso, esses estudos geralmente se concentram em áreas particularmente desfavorecidas dos países, às vezes até mesmo afetadas por emergências. Normalmente, as amostras não são representativas a nível nacional. Muitas vezes é difícil entender qual grupo populacional está sendo avaliado.

A Concern, uma organização não governamental, divulgou os resultados de seu trabalho em comunidades carentes de dois países. Na região de Sila, no Chade, a fluência oral média em árabe dos alunos da 3ª série era de uma palavra correta por minuto em 2022, sendo que 76% dos meninos e 92% das meninas não conseguiam ler uma única palavra. Em francês, os alunos obtiveram uma média de duas palavras corretas por minuto (Concern, 2023). Na região de Tahoua, no Níger, a fluência oral média em francês em 2019 foi de cinco palavras corretas por minuto para alunos da 2ª série e sete palavras corretas por minuto para alunos da 3ª série. Esses mesmos alunos só conseguiam ler três palavras por minuto em hauçá (Concern, 2022).

O Luminos Fund, por exemplo, usou uma avaliação EGRA e uma EGMA em um programa na Libéria. Ele comparou cerca de 1.500 crianças fora da escola em 50 comunidades onde o programa foi oferecido em 2022/23 e em 50 outras comunidades. Também foram avaliadas 350 crianças que cursavam da 1ª à 3ª série em escolas públicas. Constatou-se que, no início, as crianças conseguiam ler apenas três palavras por minuto, uma medida de fluência oral. De cinco perguntas de compreensão de leitura, elas conseguiam responder corretamente apenas 0,2. As crianças também foram solicitadas a resolver 15 problemas de adição e 15 de subtração com números de um e dois dígitos em um minuto. No início, elas conseguiam, em média, resolver corretamente apenas duas adições e uma subtração no tempo estipulado (ID Insight, 2023).

A Effective Intervention, um think tank, aplicou uma avaliação EGRA e uma EGMA em 200 vilarejos nas regiões de Quinara e Tombali, na Guiné-Bissau, como parte de uma intervenção pedagógica. Entre as crianças do grupo de controle, 11% conseguiram realizar corretamente tarefas de adição de um dígito (e 53% tiveram pontuação zero) e 5% conseguiram realizar corretamente tarefas de subtração de um dígito (e 73% tiveram pontuação zero). No entanto, o estudo não é claro quanto à série que essas crianças estavam cursando (Fazzio et al., 2021).

não envolver as autoridades educacionais nacionais e seus resultados não estão sendo usados para aprimorar o currículo e a formação de professores.

O custo e a capacidade são obstáculos significativos para a avaliação do processo de aprendizagem na África. Os custos estão longe de serem irrisórios: o governo da Libéria gastou US\$ 21 milhões com o ensino fundamental em 2021; destinando US\$ 300.000 para uma avaliação de aprendizagem seria exorbitante para seu orçamento. O apoio externo é, portanto, uma precondição. A capacidade também é muito limitada. O conjunto de habilidades necessárias para realizar uma avaliação de aprendizagem e analisar seus resultados é escasso e está em alta demanda para outros usos. Entretanto, é necessário desenvolver as capacidades e, se a comunidade internacional as valoriza, são necessários recursos externos para desenvolvê-las. Grande parte dos recursos provenientes dos doadores é gasta em avaliação, mas eles tendem a ser mal alocados, concentrando-se principalmente na avaliação de seus próprios projetos. Um estudo de caso sobre Serra Leoa no primeiro ciclo do relatório Holofote mostrou que, entre 2014 e 2022, até US\$ 15 milhões possam ter sido desembolsados em avaliação para cinco doadores. Até o momento, o país não tinha uma unidade de avaliação e não estava informando sobre o indicador 4.1.1.

O cenário ideal seria o apoio externo focado em como desenvolver sistemas nacionais de avaliação e reduzir os custos de avaliação. Isso não significa que as avaliações existentes não devam ser usadas se atenderem aos padrões e se os governos decidirem que elas atendem às suas necessidades. Por esse motivo, o UIS propôs um esquema de relatório sobre o indicador de leitura que desagregará o NMP por habilidade para permitir relatórios parciais (Tabela 6.4). Essa solução se adapta às ferramentas existentes, desde que elas atendam aos critérios de qualidade do procedimento. Ela permite medir o NMP usando avaliações que têm diferentes composições de teste e até mesmo diferentes tipos de administração. Além disso, facilita o desenvolvimento dos padrões desejáveis; atualmente, é necessário definir vários padrões para cada habilidade e idioma. Também estão pendentes os parâmetros técnicos mínimos aceitáveis para combinar diferentes habilidades para relatar o nível mínimo de proficiência, assim como um método de pontuação para relatar o NMP e cada habilidade (por exemplo, habilidades preliminares) ou sub-habilidade (por exemplo, decodificação), se desejado. Esse trabalho está sendo apoiado por um Grupo Consultivo Técnico estabelecido sob os auspícios da Aliança Global para o Monitoramento da Aprendizagem. Uma vez que esses

registros são concluídos, os países podem ter uma escolha mais ampla de programas de avaliação para relatar.

Será necessária mais coordenação para melhorar as oportunidades de financiamento dos países. Primeiro, os programas de avaliação transnacional, como o PASEC, precisam de financiamento de longo prazo, estável e previsível, que também considere o custo do desenvolvimento profissional nacional de longo prazo. Segundo, o mercado de avaliação não é eficiente nem equitativo (Montoya and Crouch, 2019a). Os países não estão bem informados sobre os respectivos pontos fortes e fracos das diferentes avaliações de aprendizado. Nem todos os países pagam o mesmo valor ou recebem o mesmo apoio. Muitas vezes, os países nem sequer são envolvidos nas decisões negociadas entre os provedores de avaliação e os doadores. Até mesmo os doadores não sabem quanto dinheiro estão desembolsando em avaliações e nem possuem políticas claras em relação a elas.

A solução é remodelar o mercado, passando de uma abordagem orientada pelos doadores para uma abordagem orientada pelo país (Montoya and Crouch, 2019b). Cada país deve se qualificar para receber fundos, que cobrem o custo total nos países mais pobres e parte do custo nos países mais ricos. Definir o valor do apoio financeiro aos países na proporção correta aumentaria a concorrência entre os provedores e ajudaria a reduzir o custo da aquisição de serviços. Em última

TABELA 6.4

Desagregação de relatórios por habilidades para o indicador ODS 4.1.1a sobre leitura

Habilidades	Porcentagem de alunos
1. Básicas	
Consciência fonológica	Acima do padrão
Princípios alfabéticos	Acima do padrão
<i>Pontuação composta de habilidades básicas</i>	Acima do padrão
2. Preliminares	
Decodificação	Acima do padrão
Compreensão auditiva	Acima do padrão
<i>Pontuação composta de habilidades preliminares</i>	Acima do padrão
3. Compreensão de leitura	
Obter informações explícitas	Acima do padrão
Indicador 4.1.1a do ODS	Acima do NMP

Fonte: Montoya (2024).

análise, deve ser decisão e responsabilidade de cada país escolher qual avaliação elegível deseja usar para produzir relatórios sobre o indicador – e as organizações associadas a determinadas avaliações devem apoiar as decisões dos países, fornecendo-lhes as melhores informações possíveis para que tomem essas decisões.

Conclusão

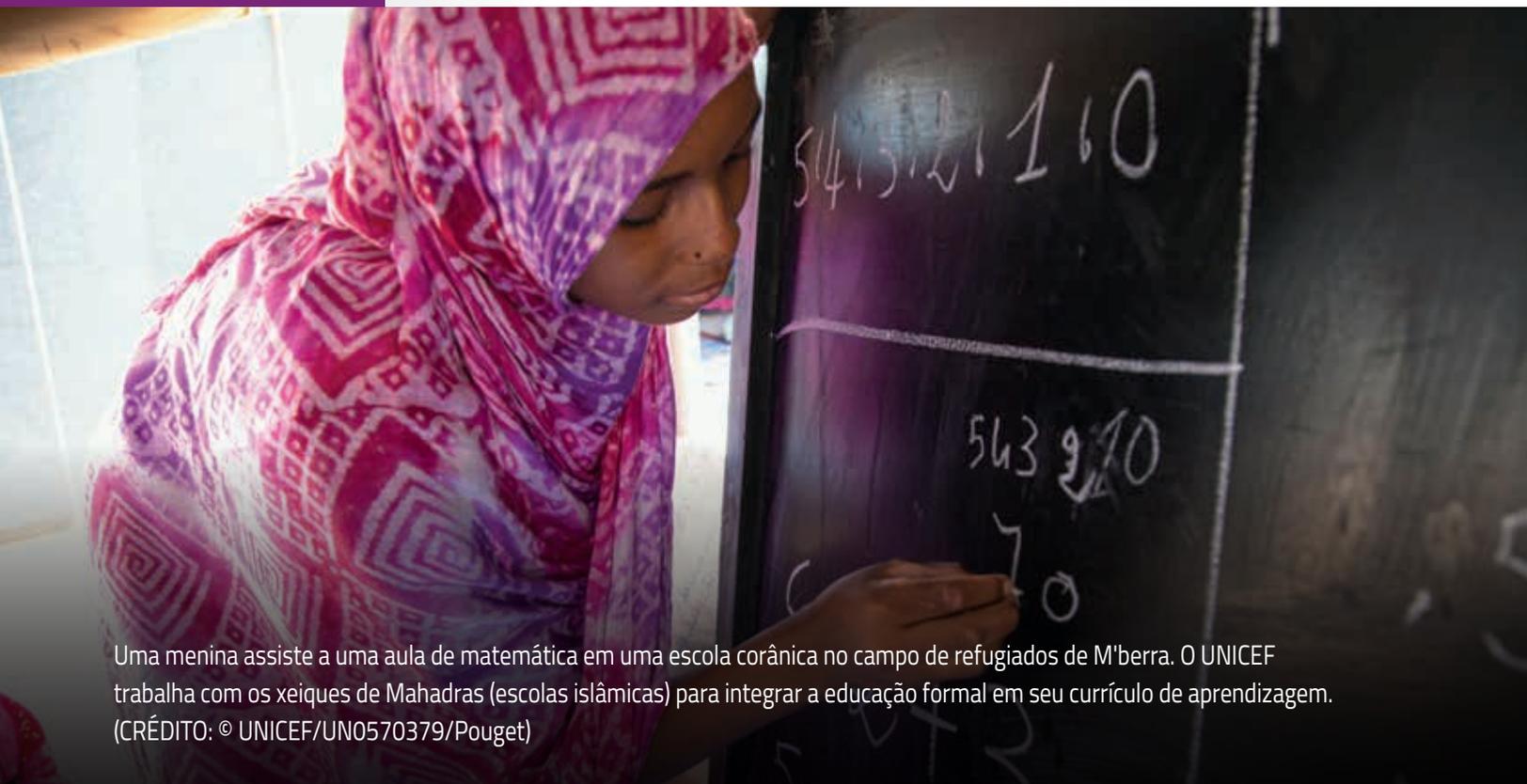
A avaliação formativa é fundamental para que os professores compreendam os desafios que seus alunos estão enfrentando e ajustem sua abordagem de ensino. No entanto, os professores não têm treinamento para usar essas ferramentas, e há uma tendência geral no sentido de minimizar sua importância em favor de exames de fim de ciclo e de alto risco.

No nível do sistema, há um fluxo constante de avaliações sendo realizadas na África, muitas vezes com o apoio de doadores. Infelizmente, os resultados desses estudos não são relatados e os dados não são disponibilizados publicamente, o que impede seu uso para fins analíticos. A grande maioria dessas avaliações sumativas não foi projetada para ser comparável, o que impede seu uso para benchmarking e definição de metas.

Os recentes desenvolvimentos metodológicos prometem que mais avaliações poderão ser usadas no futuro para informar sobre as habilidades fundamentais e preliminares da leitura e, em alguns casos, sobre o nível mínimo de proficiência. No entanto, será necessária uma ação mais coordenada para desenvolver padrões técnicos e mecanismos de financiamento que reduzam o custo do tipo de avaliação de que os países precisam para desenvolver seus sistemas educacionais.

7

Finanças



Uma menina assiste a uma aula de matemática em uma escola corânica no campo de refugiados de M'berra. O UNICEF trabalha com os xeiques de Mahadras (escolas islâmicas) para integrar a educação formal em seu currículo de aprendizagem. (CRÉDITO: © UNICEF/UN0570379/Pouget)

- A educação tem caído na lista de prioridades governamentais, embora os países africanos já gastem um pouco menos do que a média global em termos relativos – e muito menos em termos absolutos.
- O financiamento externo que vai diretamente para apoiar programas educacionais do governo está diminuindo como fonte de receita.
- A falta de definições claras impede uma compreensão completa de quanta assistência está sendo alocada para apoiar a aprendizagem básica. Também não há ênfase suficiente em garantir que os custos por beneficiário sejam sustentáveis e possam ser absorvidos pelos governos.
- Muitos países estão investindo em programas de merenda escolar para aliviar a carga das famílias pobres e melhorar as oportunidades de aprendizagem das crianças.

OBSERVAÇÕES-CHAVE

- O gasto total com educação primária em 2021 na África foi estimado em US\$ 46 bilhões, o que equivale a uma média de US\$ 244 por aluno. Embora esse valor pareça muito baixo, o gasto com educação primária per capita é de cerca de 13% do produto interno bruto (PIB) per capita, somente um pouco abaixo da média global de 15%.
- O nível médio de gastos do governo como parcela do total de gastos públicos foi de 15,5% em 2021 e caiu 0,9 ponto percentual desde 2012. Os países africanos de renda baixa e média baixa estão enfrentando um déficit de financiamento de US\$ 28 bilhões em relação à meta nacional de uma taxa de conclusão do ensino fundamental de 85%.
- A assistência direcionada à educação representa 4,6% do total de gastos educacionais. No entanto, grande parte desse auxílio não é canalizado por meio de sistemas governamentais: as doações representaram apenas 1,2% do PIB nos orçamentos dos governos africanos em 2021, uma queda de 53% desde 2010.
- Os projetos com foco na aprendizagem básica totalizaram US\$ 750 milhões em 2020, e seu volume foi constante no período 2016-20. Em nível global, o Reino Unido, os Estados Unidos e o Banco Mundial responderam por 90% do total de dispêndios em tais projetos.
- As famílias contribuem com 27% do total de gastos educacionais. Embora as famílias mais ricas gastem uma parcela um pouco maior de seu orçamento em educação, a parcela das famílias mais pobres não é desprezível. Em países como Quênia e Zimbábue, as famílias cujos filhos frequentam escolas públicas gastam que as famílias com filhos nas escolas privadas.

O gasto público com ensino fundamental é muito baixo em alguns países.....	119
A assistência tem crescido em termos absolutos, mas está caindo em termos relativos.....	123
As famílias contribuem com 27% dos custos totais da educação.....	129
Conclusão.....	132

O primeiro relatório Holofote chamou a atenção para três questões relacionadas ao financiamento do ensino fundamental na África. A primeira é que, embora seja possível estimar o custo da conclusão do ensino básico universal (com base principalmente nas normas relacionadas à proporção aluno/professor e aluno/sala de aula e em suposições sobre os salários dos professores e a infraestrutura essencial) (**Box 7.1**), há menos consenso sobre quais outros itens das despesas melhorarão o aprendizado. A segunda é que, a parcela de financiamento externo tende a ser superestimada, em parte porque é mais visível e em parte porque grande parte não contribui diretamente para os orçamentos do governo. E a terceira é relacionada à segunda: há pouca discussão sobre a sustentabilidade dos projetos financiados por assistência internacional. Embora, em princípio, eles constituam um investimento, o custo per capita geralmente é igual, se não superior, ao custo recorrente da educação. No entanto, os debates sobre eficiência tendem a se concentrar nos governos e não nos doadores.

Este capítulo apresenta uma atualização sobre os gastos totais com educação na África por fonte – governo, assistência oficial ao desenvolvimento (AOD) e famílias – para revisar essas questões fundamentais. Ele estima quanto os governos gastam em educação primária e se a ênfase na educação mudou; quanto eles terão de gastar para atingir suas metas nacionais até 2030; o volume de assistência, incluindo se os doadores estão tendo como foco a aprendizagem básica e quais abordagens estão adotando; e o ônus para as famílias.

O gasto público com educação primária é muito baixo em alguns países

O gasto real total com educação na África, combinando gastos de governos, doadores e famílias, aumentou 30% em 10 anos, passando de US\$ 122 bilhões em 2012 para US\$ 159 bilhões em 2021, de acordo com o banco de dados Observatório do Financiamento da Educação, uma colaboração entre o Relatório de Monitoramento Global da Educação (GEM), o Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) e o Banco Mundial (UNESCO e Banco Mundial, 2024).

Em 2021, estima-se que os governos tenham gasto US\$ 109 bilhões (ou 69% do gasto total), variando entre as regiões da União Africana de um mínimo de 51% na região da África Central a um máximo de 81% na região da África Austral.

Entre 42 dos 54 países africanos com dados relativos a 2020-23, 12 países, ou 29%, atingiram ambos os benchmarks internacionais mínimos de pelo menos 15% do gasto público total e pelo menos 4% do PIB dedicados à educação. Em contrapartida, 16 países, ou 38%, não atenderam a nenhum dos dois benchmarks internacionais mínimos (**Figura 7.1**).

“

Os doadores não estão aqui para fazer o trabalho do governo, mas para complementar. A maioria dos projetos apoiados por doadores desaparece quando o período de intervenção do projeto termina. O sistema não oferece suporte suficiente.

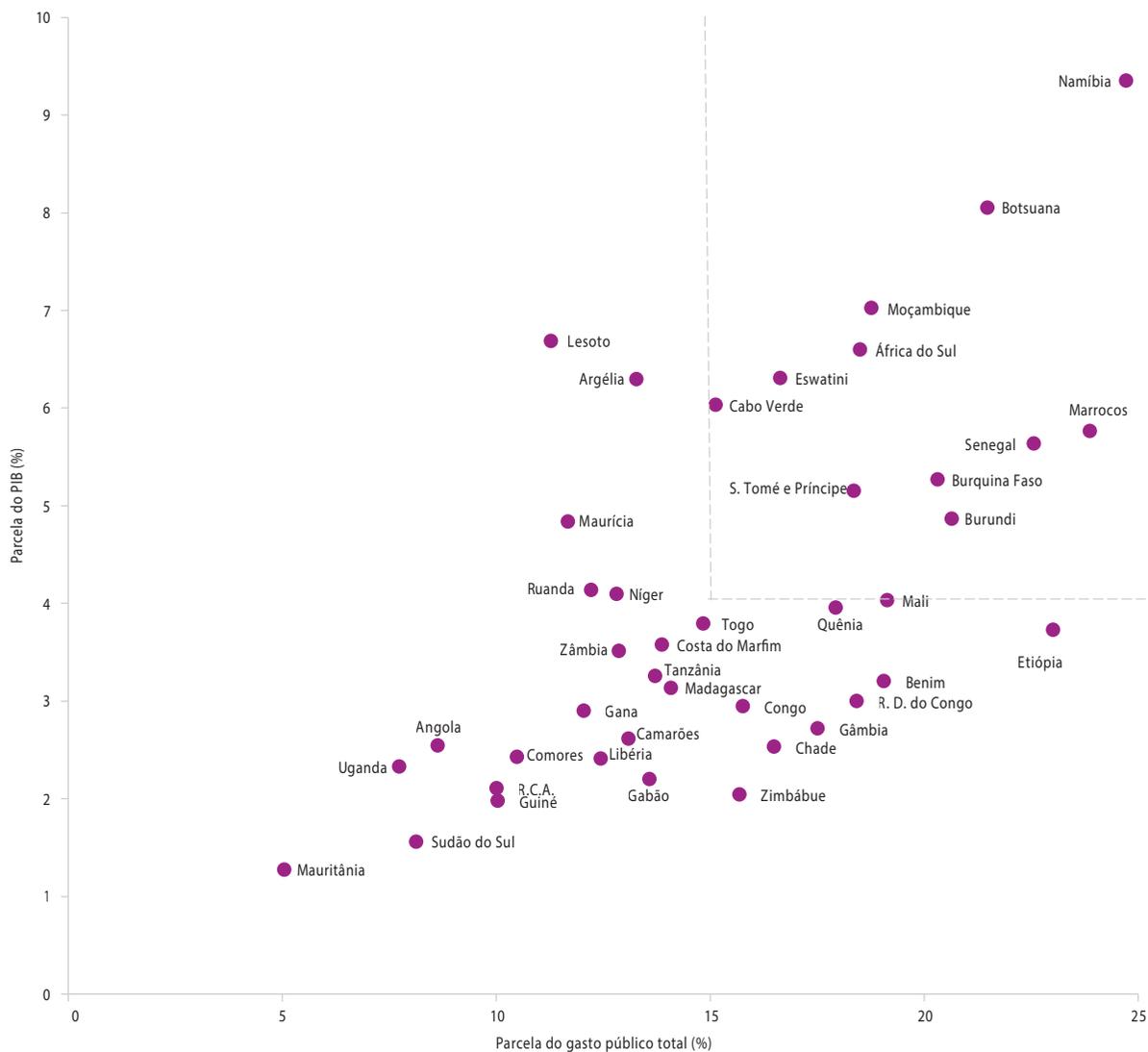
”

Parceiro do desenvolvimento educacional, Uganda

FIGURA 7.1

Quase quatro em cada 10 países gastam menos do que os dois benchmarks mínimos em educação

Gastos com educação pública como parcela dos gastos públicos totais e como parcela do PIB, 2022 ou ano mais recente



Fonte: Banco de dados UIS.

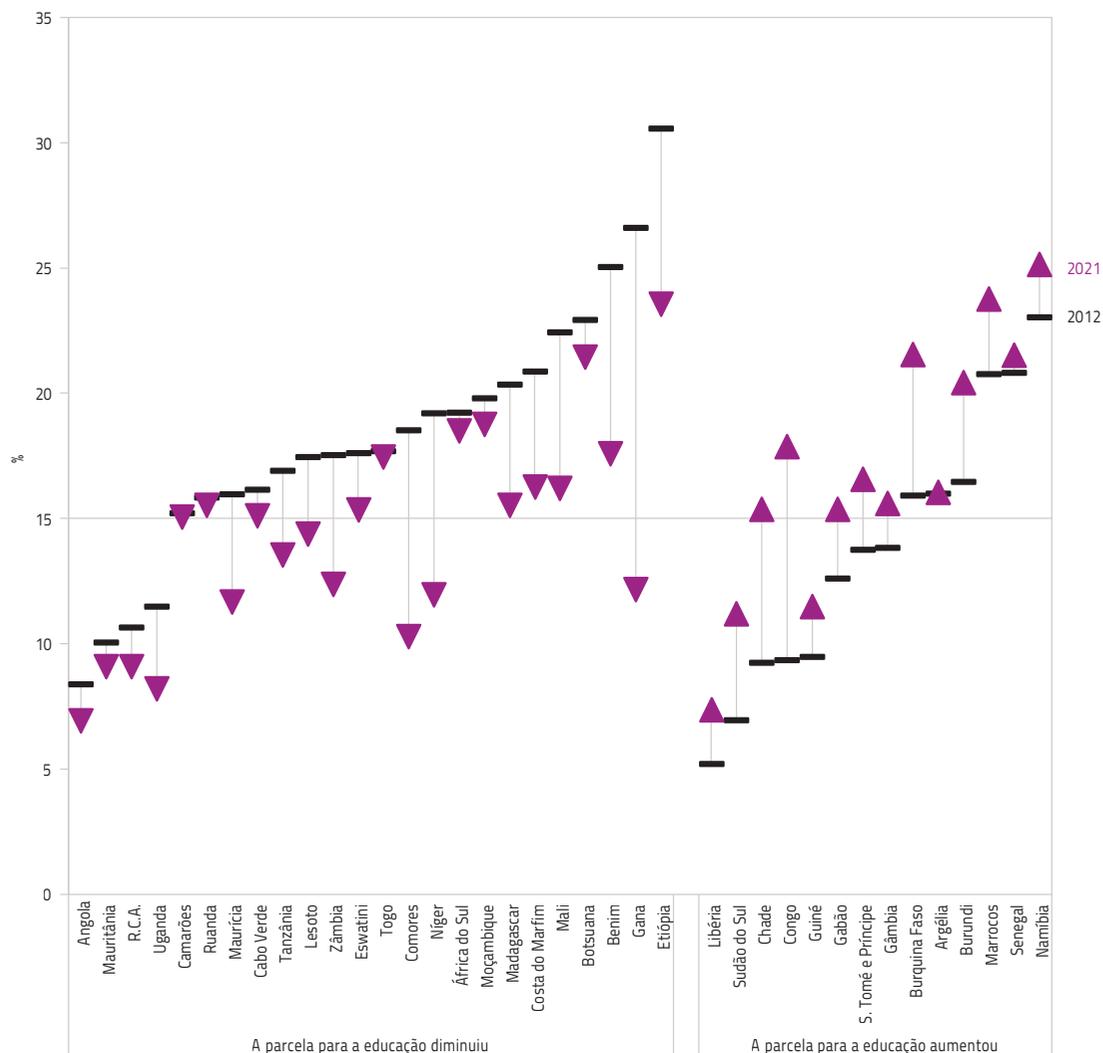
O nível médio de gastos do governo como parcela do PIB foi de 3,7% em 2021 e não mudou desde 2012. Entre as regiões da União Africana, a África Austral gastou a maior parcela (mediana de 6,6%) e a África Central a menor (2,9%).

O nível médio de gastos do governo como parcela do total de gastos públicos foi de 15,5% em 2021 e caiu 0,9 ponto percentual desde 2012. Entre as regiões da União Africana, a África Austral gastou a maior parcela (mediana de 16,9%) e a África Oriental a menor (12,6%). Considerando os países separadamente, a Namíbia gastou a maior parcela (25,1%) e Angola a menor (6,9%) (Figura 7.2).

FIGURA 7.2

A maioria dos governos africanos reduziu a prioridade que atribuiu à educação

Gastos públicos com educação como parcela do total de gastos públicos, 2012 e 2021



Fonte: Banco de dados UIS.

De modo geral, os gastos públicos com educação como parcela do PIB permaneceram estáveis nos últimos 10 anos, pois a menor prioridade atribuída à educação foi contrabalançada por um aumento na proporção média de impostos em relação ao PIB, que aumentou de 14,1% em 2010 para 15,6% em 2021 (OCDE, 2023).

Os dados desagregados por nível de escolaridade são escassos. Com base no banco de dados do UIS, estima-se que 42% dos gastos governamentais com educação na África sejam destinados à educação primária, o que

equivale a 1,6% do PIB. Nos 16 países para os quais há observações em quatro períodos consecutivos de quatro anos (2008-11, 2012-15, 2016-19 e 2020-23), essa parcela permaneceu constante. Todavia, ela é um pouco maior nos países de renda baixa (47%) do que nos países de renda média-baixa (39%).

Em termos absolutos, o gasto total com educação primária foi de cerca de US\$ 46 bilhões em 2021, o que é um pouco menos do que o Reino Unido gastou com uma população de apenas 4,9 milhões de alunos neste mesmo nível escolar.

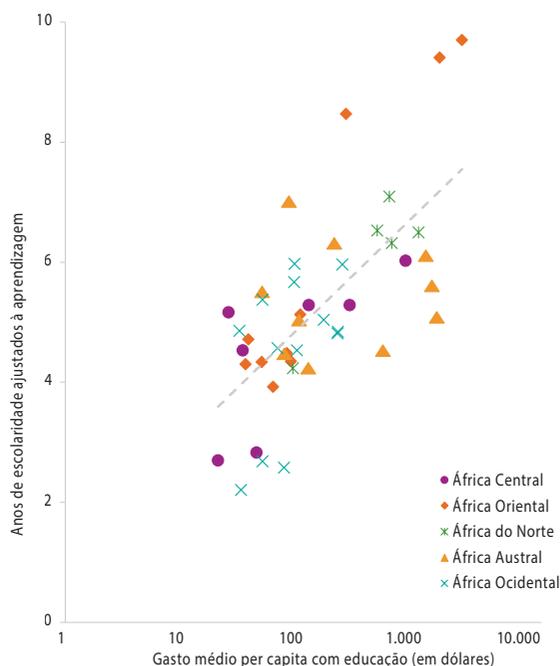
Com uma população total de 189 milhões de alunos em escolas primárias públicas na África, o gasto médio por aluno foi de US\$ 244 em 2021. Em um extremo, países como Chade e Níger gastaram cerca de US\$ 50, enquanto Guiné, Ruanda e Serra Leoa gastaram cerca de US\$ 100 por aluno. No outro extremo, Cabo Verde gastou cerca de US\$ 800, a África do Sul US\$ 1.200 e Maurício US\$ 2.500 per capita. Entretanto, essas comparações podem ser um tanto enganosas. É mais adequado comparar os gastos per capita em relação ao PIB per capita. Em média, o gasto com educação primária per capita na África é de cerca de 13% do PIB per capita, um pouco abaixo da média global de 15%.

Os gastos com educação pública dos países africanos estão abaixo da média global em termos de participação no PIB (3,7% vs. 4,2%), mas estão acima dela em termos de participação nos gastos públicos totais (15,5% vs. 14,2%). Esse é o resultado de baixas taxas de mobilização de recursos, mas de uma população infantil alta e crescente. Embora os países ainda priorizem a educação em seus orçamentos, os níveis absolutos de gastos são muito baixos, o que limita os recursos que podem ser alocados para melhorar o aprendizado. A medida LAYS (anos de escolaridade ajustados à aprendizagem), desenvolvida pelo Banco Mundial, é uma relação entre o gasto por criança e uma medida sintética dos níveis de aprendizagem; ela mostra uma forte associação (**Figura 7.3**).

FIGURA 7.3

Os resultados de aprendizagem são baixos nos países que gastam menos por criança em idade escolar

Gasto médio com educação per capita e anos de escolaridade ajustados à aprendizagem, África, 2020



Observações: O eixo horizontal é definido em uma escala logarítmica. O gasto per capita é calculado como o gasto total com educação pública dividido pela população em idade escolar. As estimativas de gastos per capita incluem valores interpolados. Os dados estão disponíveis para 45 dos 54 países africanos.

Fonte: UNESCO e Banco Mundial (2024).

BOX 7.1

Os países africanos enfrentam um déficit de financiamento anual de US\$ 28 bilhões em relação à meta de atingir uma taxa de conclusão do ensino fundamental de 85% até 2030

O Relatório de Monitoramento da Educação Global estimou que custará aos países africanos de renda baixa e média-baixa um total de US\$ 1,5 trilhão entre 2023 e 2030, ou US\$ 183 bilhões por ano, em média, para atingir suas metas nacionais para os níveis pré-primário, primário e secundário. Mesmo com projeções orçamentárias otimistas, muitos países não conseguirão aumentar seus orçamentos o suficiente.

No caso do ensino fundamental, em que as metas nacionais agregadas equivalem a um aumento na taxa de conclusão de 65% em 2015 para 85% até 2030, o déficit de financiamento médio anual entre 2023 e 2030 seria de US\$ 28 bilhões, ou 33% do custo total para atingir as ditas metas. O déficit médio é de US\$ 9 bilhões (45% do custo total) nos países de baixa renda e de US\$ 18 bilhões (28% do custo total) nos países de renda média-baixa (**Tabela 7.1**). Esse déficit de financiamento anual chega a 1,2% do PIB nesse período e seria quase três vezes maior se as metas de educação em nível pré-primário e secundário fossem incluídas – e ainda maior se as aspirações de educação pós-secundária fossem incorporadas.

TABELA 7.1

Orçamento total anual médio, custo e déficit de financiamento para atingir os benchmarks nacionais na educação primária até 2030, África, 2023-30, bilhões de dólares

Renda baixa			Renda média baixa			Total		
Orçamento	Custo	Déficit	Orçamento	Custo	Déficit	Orçamento	Custo	Déficit
11	20	9	45	64	18	56	83	28

Fonte: UNESCO (2024).

O modelo de cálculo de custos se concentra nas necessidades essenciais dos países africanos de renda baixa e média-baixa no sentido de acelerar seu progresso e colocá-los no caminho certo para atingir as metas nacionais do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 relativas à conclusão escolar. O modelo não tenta calcular o custo das implicações da melhoria dos resultados de aprendizagem. Ele também não incorpora os custos adicionais exigidos por outras necessidades; um exemplo seria a promoção de uma transformação digital. O *Relatório de Monitoramento da Educação Global* de 2023 estimou que mesmo investimentos modestos nesse sentido, como soluções off-line para países de baixa renda e soluções baseadas em conectividade escolar para países de renda média-baixa, aumentariam seu déficit de financiamento estimado em 50%.

A assistência tem crescido em termos absolutos, mas está caindo em termos relativos

Em 2021, estima-se que os doadores tenham sido responsáveis por US\$ 7,4 bilhões, ou 4,6%, do total de gastos com educação na África (UNESCO e Banco Mundial, 2024). A definição inclui doações e empréstimos de AOD para a educação, mas não outros fluxos oficiais, como empréstimos não concessionais ou financiamento privado para o desenvolvimento. A assistência total à educação inclui dois componentes. O primeiro (responsável por mais de 85% do total) é a assistência direta especificamente destinada pelos doadores à educação. O segundo é o apoio orçamentário geral, uma assistência não discriminada fornecida aos governos, 20% da qual se supõe que seja alocada para a educação.

A assistência total à educação na África cresceu 42% entre 2014, um ponto baixo, e 2021. A assistência direta à educação cresceu 38%, enquanto a assistência direta à educação básica (que se refere à “educação primária, habilidades básicas para a vida de jovens e adultos e educação infantil”, de acordo com a OCDE) cresceu 48%, ou seja, passou de US\$ 850 milhões para US\$ 1,25 bilhão.

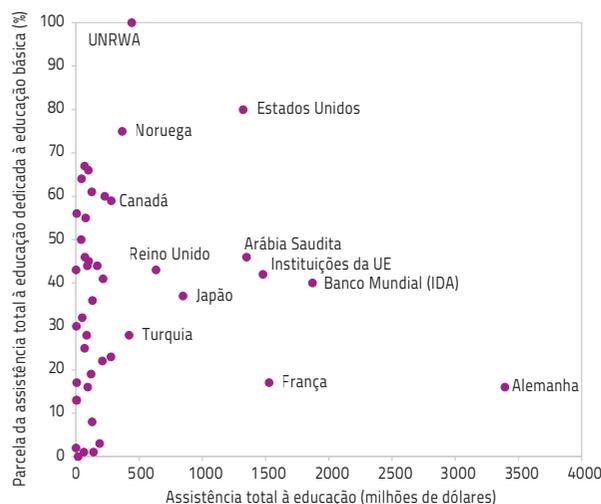
No entanto, esse aumento foi alcançado entre 2014 e 2017 e os níveis permaneceram estagnados desde então. Em contraste, a assistência direta à educação secundária cresceu 87%, e o crescimento tem sido constante.

Os cinco maiores doadores – Banco Mundial, França, Estados Unidos, Alemanha e União Europeia – respondem por mais de dois terços da assistência total. O Banco Mundial tem sido o maior doador para a educação na África durante a maior parte das últimas duas décadas e desembolsou uma média de US\$ 1 bilhão por ano entre 2019 e 2021. A França, a Alemanha e os Estados Unidos vieram em seguida, com cerca de US\$ 400 milhões cada. No entanto, 60% da assistência educacional francesa e alemã vai para o nível pós-secundário, pois eles incluem bolsas de estudo e isenção de taxas para estudantes internacionais em seu orçamento de assistência. Em contrapartida, os Estados Unidos se destacam como o doador bilateral que atribui prioridade máxima (80%) à educação básica em todo o mundo (**Figura 7.4**), fato também destacado pela forte presença de projetos financiados pelos EUA na tabela do final deste capítulo (**Tabela 7.4**). Os dispêndios da Parceria Global pela Educação (PGE) são atribuídos a seus financiadores bilaterais e não aparecem separadamente no banco de dados da OCDE. Se a PGE fosse tratada como um doador separado, estaria entre aqueles que se concentram quase explicitamente na educação básica (com US\$ 521 milhões desembolsados em 2021). Um estudo recente tentou estimar a quantidade de assistência destinada a apoiar a aprendizagem básica diretamente (**Box 7.2**).

FIGURA 7.4

Os Estados Unidos são o doador de grande porte que mais prioriza a educação básica

Assistência total à educação e parcela destinada à educação básica, por doador, 2021



Observações: AID = Associação Internacional de Desenvolvimento; UNRWA = Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina no Oriente Médio. Foram adicionados nomes aos doadores que disponibilizaram mais de US\$ 250 milhões em 2021.

Fonte: Estimativas da equipe do Relatório GEM com base no banco de dados CRS da OCDE.

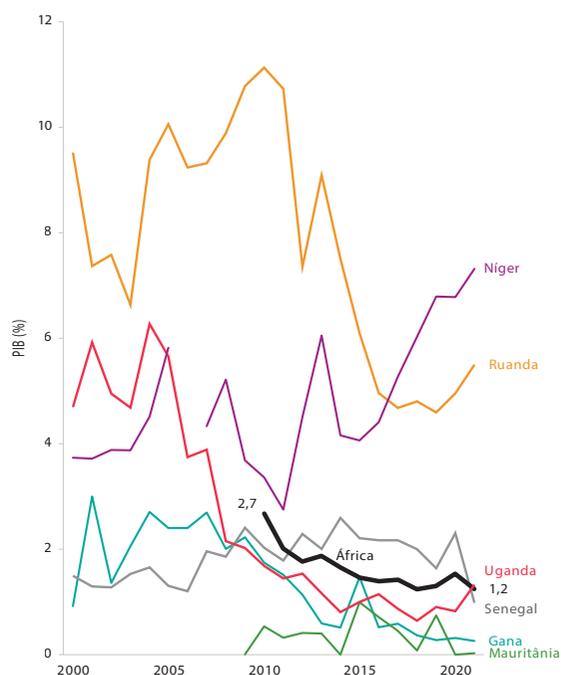
No entanto, grande parte da assistência não vai diretamente para os governos. Embora seja assim no caso dos fundos do Banco Mundial, não mais do que 20% da assistência à África concedida pela União Europeia, Alemanha, Reino Unido e Estados Unidos é recebida diretamente pelos governos. Por exemplo, os doadores disponibilizaram um terço de sua assistência à educação em 2021 por meio de organizações não governamentais e universidades.

Em geral, a assistência está diminuindo rapidamente como fonte de receita para os governos africanos. As doações como fonte de receita não tributária para 33 governos africanos caíram de 2,7% do PIB para 1,2%, ou 53%, entre 2010 e 2021. Embora as doações tenham aumentado 166% no Níger (de 2,8% em 2011 para 7,3% em 2021), eles caíram 59% em Ruanda (de 11,1% em 2010 para 4,6% em 2019) e 90% em Uganda (de 6,3% em 2004 para 0,6% em 2018) (Figura 7.5).

FIGURA 7.5

A parcela da assistência em relação ao PIB na África caiu mais da metade em 10 anos

Receitas de doações como parcela do PIB, países africanos selecionados, 2000-21

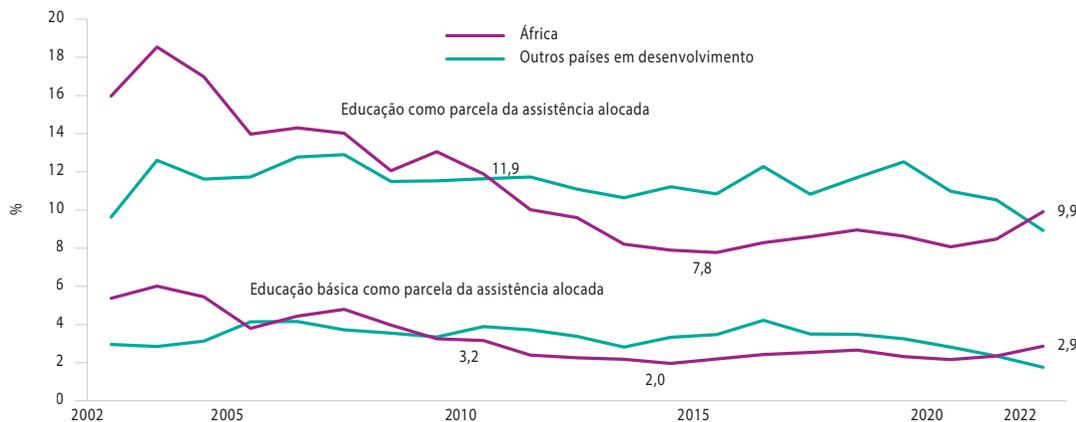


Fonte: OCDE (2023).

Embora a assistência esteja se tornando menos importante como fonte de financiamento para os governos africanos, a parcela destinada para a educação tem se mantido estável. Como parte da assistência alocada por setor, que é a parte da assistência direta explicitamente atribuída a setores individuais, os doadores atribuíram menos prioridade à educação e à educação básica na África do que no resto do mundo durante a década de 2010. Isso mudou pela primeira vez em 2022. Isso se deve mais ao fato de a educação ter se tornado menos prioritária em geral nos portfólios dos doadores no resto do mundo (por exemplo, a parcela da educação caiu de 12,5% em 2019 para 8,9% em 2022) do que a um grande aumento na prioridade atribuída pelos doadores à educação na África (que só aumentou de 8,6% para 9,9% nesse período) (Figura 7.6).

FIGURA 7.6**Os doadores priorizaram menos a educação na África do que no resto do mundo**

Participação da educação e da educação básica na assistência alocada, países africanos e outros países em desenvolvimento, 2002-22



Fonte: Estimativas da equipe do Relatório GEM com base no banco de dados CRS da OCDE.

BOX 7.2**Pelo menos US\$ 750 milhões em projetos de assistência são destinados à aprendizagem básica todos os anos**

As informações sobre gastos com assistência mostram a influência potencial do apoio dos doadores sobre os sistemas educacionais. Grande parte dessa assistência vai para a mobilidade internacional de estudantes. Além disso, boa parte do que resta não é canalizada por meio de orçamentos e sistemas governamentais. Ambos os fatores reduzem o potencial de melhorias sustentáveis nas oportunidades de aprendizado. No entanto, mesmo quando a assistência é projetada e canalizada de forma mais eficaz, qual é a probabilidade de ela se concentrar no aprendizado das séries iniciais?

A SEEK Development, uma empresa de consultoria, tentou responder a essa pergunta com o apoio da Fundação Bill e Melinda Gates, contando com as mesmas fontes de dados usadas neste capítulo. Sua primeira tarefa foi desenvolver uma definição operacional de aprendizagem básica, já que não há um código de finalidade específica no Sistema de Relatórios de Credores da OCDE para rastrear se os projetos se concentram na alfabetização e numeracia básicas. Uma pesquisa de palavras-chave (por exemplo, "alfabetização", "numeracia", "leitura" e "matemática") nas descrições dos projetos, principalmente sob o código de finalidade da educação primária direcionada a crianças de três a 10 anos de idade, ajudou a excluir outros projetos focados em alfabetização (por exemplo, adultos, finanças, empreendedorismo, digital). Foram usadas checagens aleatórias para validar a capacidade dessa pesquisa de detectar intervenções focadas na aprendizagem básica de forma precisa, resultando na identificação de cerca de 1800 projetos de assistência bilateral desse tipo em 2016-20.

Essa metodologia pode levar tanto a uma subestimação quanto a uma superestimação da assistência focada na aprendizagem básica. Por um lado, o foco restrito em menções explícitas à alfabetização e à numeracia básicas nas descrições dos projetos minimiza o impacto de intervenções em todo o sistema ou outras intervenções direcionadas que podem ter grande impacto nos resultados da aprendizagem básica (por exemplo, construção de escolas, distribuição de livros didáticos, alimentação escolar). Por outro lado, contabilizar o valor total dos projetos que tenham um componente de aprendizagem básica corre o risco de exagerar o volume de assistência que apoia a aprendizagem básica.

Um processo separado foi adotado para a assistência multilateral, pois as informações nas descrições de seus projetos são limitadas, dificultando a comparabilidade. Por exemplo, os números de identificação dos projetos do Banco Mundial no banco de dados da OCDE foram usados para analisar melhor os resumos dos projetos no site do Banco Mundial. Isso

não foi possível para os projetos da PGE e do UNICEF, cuja documentação oficial não fornece informações suficientes sobre financiamento e foco, impedindo que suas descrições fossem alinhadas com a definição operacional de aprendizagem básica usada nesta análise. Portanto, não foi possível fornecer estimativas gerais para os doadores multilaterais.

Com base nessa análise, estima-se que, no período de 2016 a 2020, os doadores bilaterais alocaram globalmente US\$ 570 milhões por ano para alfabetização e numeracia fundamentais. Em 2020, os Estados Unidos responderam por quase dois terços e o Reino Unido por quase um quarto das verbas – os dois combinados, portanto, responderam por quase 90% do total. A alfabetização e a numeracia básicas são as principais prioridades da Lei de Reforço da Responsabilidade Educacional no Desenvolvimento dos EUA, da Estratégia do Governo dos EUA sobre Educação Básica Internacional (2019–23) e da Política Educacional e Agenda de Aprendizado da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). O Reino Unido declarou que o foco na alfabetização e numeracia fundamentais é um meio de abordar a “crise de aprendizagem” em sua Política de Educação de 2018. O Canadá é o terceiro maior doador bilateral para a aprendizagem básica, apesar de não mencionar explicitamente a alfabetização e a numeracia como prioridades. Entre outros doadores, o Japão (**Box 7.3**) e a Noruega mencionam explicitamente a alfabetização e a numeracia fundamentais em suas estratégias educacionais, embora o volume de seu financiamento seja baixo em comparação com os demais doadores. Estima-se que a África receba pelo menos 60% desse apoio e que quatro países africanos estejam entre os cinco principais beneficiários em todo o mundo: Etiópia, Nigéria, Senegal e República Unida da Tanzânia.

Em comparação, estima-se que o Banco Mundial tenha despendido US\$ 175 milhões em projetos de aprendizagem básica em 2020. O Banco Mundial fez da aprendizagem básica uma pedra angular de suas operações de empréstimo; desenvolveu um “pacote de alfabetização”; e lançou iniciativas emblemáticas, como o Foundational Learning Compact e o Accelerator Program, para reunir conhecimento especializado e financiamento externos. Essa abordagem também foi apoiada pela Foundational Learning Coalition, uma das iniciativas globais que surgiram da Cúpula de Transformação da Educação.

No total, cerca de US\$ 750 milhões estão sendo alocados atualmente para projetos voltados para a aprendizagem básica. Dado o foco crescente nessa área, é provável que esse montante cresça, embora a falta de uma definição operacional clara continue sendo um obstáculo para o monitoramento das mudanças de forma robusta. Outro obstáculo é a falta de avaliações da eficácia da assistência à aprendizagem básica. Os doadores avaliam os projetos individuais de forma sistemática, mas há uma escassez de avaliações sintéticas para questões mais amplas. A última avaliação do portfólio de educação primária do Banco Mundial foi realizada há 20 anos (Banco Mundial, 2005). Uma avaliação sintética das intervenções de educação básica da USAID analisou quatro projetos, o último dos quais foi concluído em 2009; os outros três foram concluídos antes de 2004 (Podems, 2018).

Fonte: O box é baseado em SEEK Development (2023).

BOX 7.3

A cooperação internacional japonesa tem apoiado programas de matemática primária na África por mais de duas décadas

A abordagem do Japão em relação à cooperação internacional, conforme refletido em sua Carta de AOD introduzida em 1992 e atualizada pela última vez em 2023, foi moldada por sua própria experiência histórica de modernização. A ênfase é colocada em ajudar os países parceiros a se ajudarem. A cooperação tem sido direcionada ao aprimoramento da capacidade usando os próprios sistemas nacionais, com o objetivo de garantir independência e sustentabilidade. Na última década, houve três documentos de política educacional (Kayashima et al., 2022): a Iniciativa de Educação Básica para o Crescimento, em 2002; a Política de Cooperação Educacional 2011–15, em 2010; e a Estratégia de Aprendizagem para a Paz e o Crescimento – Educação de Qualidade por meio da Aprendizagem em Conjunto, em 2015, que acrescentou a segurança humana como um motivo para investir em educação, em consonância com a Carta de AOD do Japão. Até o final da década de 1990, o programa de cooperação internacional do Japão não se concentrava na educação básica para evitar interferir no contexto social e cultural dos países. Desde então e até hoje, a Agência de Cooperação Internacional do Japão (JICA) implementou 52 projetos de cooperação técnica em educação matemática e científica, que podem ser agrupados em dois tipos (**Tabela 7.2**).

O primeiro tipo de projeto concentra-se na formação de professores. Em 1998, o projeto Fortalecimento da Matemática e das Ciências na Educação Secundária (SMASSE) no Quênia foi o primeiro projeto japonês de cooperação em educação básica na África Subsaariana. Ele foi concebido para minimizar o impacto cultural, por exemplo, concentrando-se no estabelecimento de um sistema de treinamento de professores em serviço para fortalecer a sua capacidade de conduzir aulas centradas no aluno, em vez de se concentrar no desenvolvimento de currículos e livros didáticos. O SMASSE inicialmente usou a abordagem de treinamento em cascata, mas, como as informações estavam sendo diluídas quando chegavam aos professores, uma nova abordagem foi testada em 2005 na Zâmbia, consistindo em estabelecer centros de referência locais para apoiar o desenvolvimento profissional.

O segundo tipo de projeto, iniciado no Níger em 2004, concentrou-se no envolvimento dos comitês de gestão escolar (CGEs) e das comunidades na identificação de problemas e na implementação de um plano para resolvê-los. Em muitos países, os CGEs se concentraram em melhorar as habilidades básicas de matemática das crianças e organizaram aulas de reforço usando livros de exercícios após o horário escolar, sendo Madagascar um exemplo importante. Os CGEs receberam apoio para trocar experiências e aprender uns com os outros.

TABELA 7.2

Projetos de matemática de ensino fundamental e médio do Japão na África, por ano de início e tipo

	1994-2000	2001-05	2006-10	2011-15	2016-20	2021-23	Total
a. Formação de professores de matemática e ciências	3	6	15	9	5	1	39
b. Comitês de gestão escolar e exercícios de matemática	0	0	1	3	6	3	13
Total	3	6	16	12	11	4	52

Fonte: Baba e Matachi (2024).

Projetos focados na formação de professores de matemática. No Quênia, o SMASSE tinha como objetivo mudar das tradicionais aulas teóricas para uma nova abordagem de ensino (sob o lema “baseado em atividades, centrado no aluno, experimento e improvisação”) e um ciclo de gestão que enfatizava a reflexão e o aprimoramento (sob o lema “planejar-fazer-ver-melhorar”). Na primeira fase (1998-2003), o novo sistema de treinamento foi testado em nove distritos. Na segunda fase (2003-08), ele foi estendido a todos os distritos. O projeto foi avaliado como bem-sucedido porque o governo sustentou o sistema de treinamento em serviço com seus próprios recursos (reservando 1% das taxas de matrícula de cada escola secundária e alguns fundos nacionais), e os participantes do treinamento melhoraram a execução de suas aulas. Durante a terceira fase (2009-13), o SMASSE foi estendido ao ensino fundamental e renomeado como SMASE (eliminando a especificação “Secundário”). Em 2003, o projeto criou o Centro de Educação em Matemática, Ciências e Tecnologia na África (CEMASTE) para difundir o sistema de treinamento em todo o país. Desde 2013, esse centro tem treinado instrutores de professores de 35 países da África Subsaariana. Além disso, uma Rede de Colaboração Regional estabelecida em 2001 se transformou na SMASE-Africa.

Na Zâmbia, o projeto colaborou com a Zambia Association for Mathematics Education na Província Central durante a primeira fase (2005-07). Por fim, suas atividades foram vinculadas ao Programa Escolar de Treinamento em Serviço para o Período (SPRINT), um sistema desenvolvido com o apoio do Reino Unido. O programa se concentrou em atividades baseadas em escolas ou clusters e na abordagem de estudo de lições. Na segunda fase (2008-11), foi desenvolvido um plano mestre para a implementação nacional a fim de expandir o treinamento para outras matérias e províncias. Na terceira fase (2011-15), o sistema foi ampliado para as demais províncias, tanto nas escolas primárias quanto nas secundárias. O Centro Nacional de Ciências existente foi designado como o ponto focal da implementação nacional e da expansão para o ensino fundamental. A ênfase no desenvolvimento contínuo da capacitação de professores levou ao estabelecimento da Lei da Profissão de Professor e do Conselho da Profissão de Professor da Zâmbia em 2013, do Sistema de Registro de Professores em 2016 e da atualização do Centro Nacional de Ciências para uma diretoria em 2018. Uma quarta fase (2016-19) tentou fortalecer os vínculos entre o treinamento pré-serviço e o treinamento em serviço, notadamente mudando a ênfase de três faculdades de professores de conteúdo para conhecimento pedagógico.

Os projetos do Quênia e da Zâmbia eram semelhantes em muitos aspectos. Ambos começaram com o ensino médio em um pequeno número de distritos-piloto e se expandiram para todo o país e para o ensino fundamental. Além disso, ambos os projetos deram importância especial à sustentabilidade: os governos dos países parceiros forneceram pessoal e recursos de seus orçamentos. Os dois projetos também enfrentaram desafios semelhantes na expansão para o ensino fundamental. As equipes principais eram compostas principalmente por pessoas com experiência de ensino em escolas secundárias e talvez não tenha sido dada ênfase suficiente aos contextos das escolas primárias. Nenhum dos projetos coletou evidências sobre seu impacto na aprendizagem.

Os dois projetos também eram diferentes um do outro em alguns aspectos. O sistema de treinamento em cascata e em serviço do Quênia era controlado de forma central em termos do desenvolvimento de conteúdo e da garantia de qualidade da implementação. A qualidade do treinamento foi monitorada por instrutores nacionais e informada ao CEMASTEIA pelas organizações de treinamento. A Zâmbia adotou uma abordagem descentralizada que garantiu o desenvolvimento profissional contínuo por meio de treinamento nas escolas combinado com o estudo de lições para aprimorar as habilidades práticas. Os professores de cada disciplina desenvolveram a capacidade de estudar as lições e melhorar as atividades em sala de aula como modelos a serem imitados por outros.

Projetos focados em comitês de gestão escolar. Em **Madagascar**, o projeto se desenvolveu em duas fases. Durante a primeira fase (2016–20), um modelo participativo e descentralizado de melhoria da gestão escolar foi estabelecido e usado em escolas de uma região-alvo. Em geral, as escolas decidiram se concentrar na educação corretiva. As atividades corretivas combinam as abordagens do “Pacote Mínimo para Aprendizagem de Qualidade” (PMAQ) e do “Ensino no Nível Certo” (TaRL). De acordo com o PMAQ, desenvolvido no Níger, uma escola avalia inicialmente a leitura e a matemática básicas e compartilha os resultados com professores, pais e a comunidade em uma reunião geral que tem o objetivo de motivar novas ações. Na abordagem TaRL, desenvolvida na Índia, as crianças são agrupadas com base nesses mesmos resultados, independentemente de sua série. Atividades de correção correspondentes ao nível de cada grupo são realizadas após o horário escolar nas dependências da escola, principalmente por professores, mas também por pessoas selecionadas pela comunidade local; elas abrangem operações fundamentais no domínio do número e do cálculo (por exemplo, adição e subtração de números de três dígitos) e têm como alvo da 2ª à 4ª série.

Uma análise em 140 escolas que foram divididas em um grupo de controle e um grupo que recebeu intervenções do PMAQ e TaRL constatou um forte impacto positivo nas habilidades básicas de cálculo e leitura (Maruyama and Igei, 2023a). Portanto, estima-se que essas habilidades tenham melhorado para 1,2 milhão de alunos do ensino fundamental desde 2017/18 (JICA, 2023). Como resultado, o projeto foi incluído no estudo Numeracy at Scale (RTI, 2023). Como o modelo se mostrou eficaz, escalável e replicável, o Ministério da Educação está, desde 2020, expandindo-o para 11 regiões durante a segunda fase. Outra avaliação indica que proporcionar treinamento aos CGEs e aos líderes escolares para apoiar essa expansão se mostrou igualmente eficaz em termos de resultados de aprendizagem (Maruyama and Igei, 2023b).

Espera-se que os custos recorrentes sejam arcados pelos orçamentos e instituições nacionais – e que perdurem após o período do projeto. Portanto, torna-se difícil calcular o custo total desses projetos e identificar qual parte dos custos recorrentes arcados pelo país se refere às atividades relacionadas a eles. Uma dessas tentativas de destacar a contribuição do Japão para as atividades do projeto, que inclui o custo dos especialistas japoneses e suas atividades, compras de equipamentos essenciais, apoio às instalações do centro de treinamento e custos de treinamento em outros países, mostra que os projetos tiveram um custo baixo e sustentável por aluno (**Tabela 7.3**).

TABELA 7.3

Custos de projetos selecionados de matemática para o ensino fundamental e médio financiados pela JICA na África

		Séries-alvo	Área-alvo	Custo para a JICA (em milhões de dólares)	Alunos beneficiados	Custo por aluno (em dólares)
Quênia	Fase 1 1998-2003	9ª à 12ª	Nove distritos pilotos	5,7	71.300	79,50
	Fase 2 2003-08	9ª à 12ª	Todos os 138 distritos	8,6	825.550	10,40
	Fase 3 2009-13	6ª à 8ª	Todos os 138 distritos	6,7	2.454.750	2,70
Zâmbia	Fase 1 2005-07	8ª à 12ª	Uma província piloto	0,4	99.450	4,10
	Fase 2 2007-10	8ª à 12ª	Quatro províncias	0,9	613.650	1,50
	Fase 3 2011-15	8ª à 12ª*	Todas as 10 províncias	2,7	2.302.900	1,20
Madagascar	Fase 1 2016-20	1ª à 5ª	Dois distritos pilotos	4,4	272.959	16,00
	Fase 2 2020-24	1ª à 5ª	11 regiões			

Observação: Durante a Fase 3 na Zâmbia, as intervenções também se estenderam às séries primárias.

Fonte: Baba e Matachi (2024).

Nos últimos anos, a avaliação de projetos de matemática e de aprendizagem precoce tem se concentrado em demonstrar seu impacto de curto prazo sobre os resultados de aprendizagem. Entretanto, tirar conclusões apenas dessas avaliações pode ser enganoso, pois o sucesso de curto prazo pode não desencadear mecanismos de melhoria interna que sejam sustentáveis a longo prazo. O desenvolvimento endógeno de currículos (Kusaka et al., 2021), a competência, o conhecimento e as crenças dos professores (Hill et al., 2008; Döhrmann et al., 2012), as comunidades de prática (Wenger, 1998), e a aprendizagem profissional reflexiva têm se mostrado fatores importantes no desenvolvimento do ensino de matemática e não devem ser negligenciados. Os desafios futuros incluem saber como conectar os ganhos em habilidades básicas com habilidades matemáticas mais avançadas e como desenvolver a capacidade dos professores além da prática de cálculos básicos.

Apesar da universalidade da matemática, o ensino desta matéria deve responder às realidades sociais e culturais de cada país. Os programas de cooperação internacional do Japão em educação básica, que refletem sua própria experiência histórica de desenvolvimento, seguiram uma abordagem por etapas. Eles enfatizaram o uso de sistemas e recursos existentes, tanto quanto possível, para ajudar a construir instituições, e também deram primazia à implementação colaborativa (Ishihara and Kawaguchi, 2022).

Fonte: O box é baseado em Baba e Matachi (2024).

As famílias contribuem com 27% dos custos totais da educação

Estima-se que, em 2021, as famílias gastaram US\$ 42 bilhões (ou 27% do total) em educação na África (UNESCO e Banco Mundial, 2024). Uma amostra de seis países, que realizaram pesquisas domiciliares pelo menos duas vezes nos últimos 10 anos, ajuda a fornecer mais

informações. Em primeiro lugar, na onda mais recente de pesquisas desses seis países (realizada em 2019-22), 39% do total de gastos familiares com educação foram alocados para o ensino fundamental. Em segundo lugar, várias pesquisas oferecem possíveis insights sobre tendências. Nos dois países em que os níveis de gastos puderam ser comparados antes e depois da COVID-19, a participação da educação nos orçamentos familiares caiu: na Etiópia (de 1,7% em 2019 para 1,3% em 2022) e na República Unida da Tanzânia (de 3,1% em 2015 para 1,1% em 2021). Nos outros países com registros da década de 2010, a participação da educação nos gastos totais

das famílias permaneceu constante em um caso (Costa do Marfim, com 2,1% de 2015 a 2019) e aumentou nos outros: em Burkina Faso (de 1,9% em 2014 para 2,3% em 2019), Gana (de 5,9% em 2013 para 8,2% em 2017) e Nigéria (de 4,8% em 2016 e 5,9% em 2019). Em Uganda, de acordo com a Pesquisa Nacional de Domicílios do país, a participação da educação nas despesas de consumo das famílias aumentou de 5% em 2012/13 para 7,8% em 2016/17 e 8,5% em 2019/20 (UBOS, 2023).

Não é de surpreender que as famílias tendam a gastar mais dinheiro em escolas particulares do que em escolas públicas – e a porcentagem de crianças matriculadas em escolas primárias particulares na África aumentou de 9,5% em 2010 para 13,3% em 2022. No entanto, nem todos os gastos são provenientes de famílias com filhos em escolas particulares. Cerca de um terço dos gastos das famílias com educação em países de baixa e média renda vem de famílias com filhos em escolas públicas. No entanto, no Quênia, Zâmbia e Zimbábue, cerca de dois terços do total das despesas familiares com educação vieram de famílias com filhos em escolas públicas. Na Zâmbia, as taxas das escolas públicas eram

a maior despesa familiar com educação (UNESCO, 2021), o que levou o atual governo a abolir todas as taxas.

Em uma amostra de 24 pesquisas de 18 países, realizadas entre 2010 e 2022, a participação média da educação no total de despesas de consumo das famílias entre o quintil mais pobre foi de 2,4% e entre o quintil mais rico foi de 2,7%. Embora os mais ricos destinem uma parcela maior de sua renda à educação, os mais pobres ainda destinam uma parcela que não é desprezível, especialmente se considerarmos a precariedade de seus meios de subsistência. Os preços dos alimentos dobraram globalmente entre 2015 e 2024, mas triplicaram na África, de acordo com a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO). O investimento em refeições escolares é importante para aliviar o fardo das famílias pobres e melhorar as oportunidades de aprendizagem de seus filhos. Atualmente, vários países estão tentando criar programas nacionais de nutrição escolar, a exemplo da Etiópia (**Box 7.4**). Seus objetivos incluem atenuar a pobreza das famílias e envolver os pais na produção de alimentos e no gerenciamento da distribuição.

BOX 7.4

A Etiópia está desenvolvendo seu programa nacional de alimentação escolar

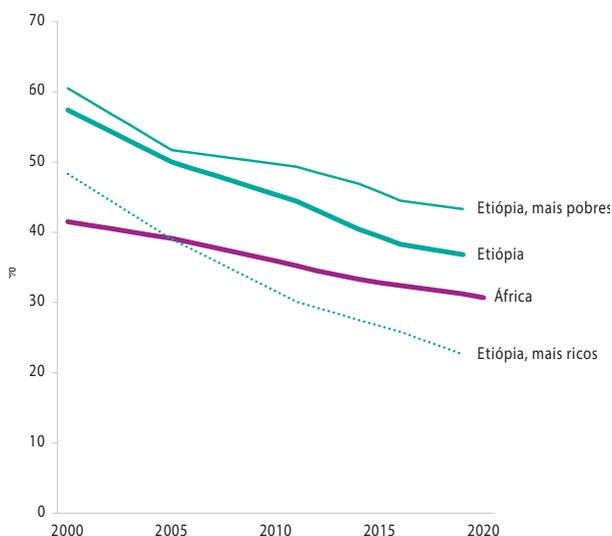
A Etiópia reduziu a desnutrição infantil em dois terços ao longo das duas primeiras décadas deste século. No entanto, mesmo antes de o recente conflito exacerbar a situação, suas taxas de desnutrição ainda estavam acima da média continental. Em 2019, a taxa de atraso no crescimento (ou seja, ser muito baixo para a idade) entre crianças menores de cinco anos era quase duas vezes maior para as crianças mais pobres (43%) do que para as crianças mais ricas (23%) (**Figura 7.7**). De acordo com a Pesquisa Demográfica e de Saúde de 2016, a taxa de emaciação, ou seja, ser magro demais para a altura, foi de 7,2% entre as crianças com menos de cinco anos e de 17,7% entre as crianças com idade entre 5 e 19 anos. Em termos de deficiência de micronutrientes, 24 a 26% das crianças de cinco a 14 anos eram anêmicas em 2016, e 11% tinham deficiência de vitamina A.

Estima-se que quase sete milhões, ou 39% do total da população em idade escolar primária, vivem em áreas com insegurança alimentar e frequentemente vão à escola com fome. O governo lançou um programa nacional de nutrição em 2008, tendo a alimentação escolar como um componente fundamental. Com isso em mente, o Ministério da Educação elaborou também uma estratégia nacional de saúde e nutrição escolar em 2012. Entre seus objetivos estavam promover a prestação de serviços de alimentação nas escolas e garantir a autonomia e a sustentabilidade dos programas de alimentação escolar. Em 2021, o Ministério da Educação desenvolveu a política nacional de alimentação escolar, que foi institucionalizada por meio da criação de uma diretoria específica.

Após a realização de um piloto inicial na Região das Nações, Nacionalidades e Povos do Sul (RNNPS) e em Oromia entre 2012 e 2014, o programa de alimentação escolar do governo foi iniciado em Adis Abeba em 2019 e depois adotado por outras regiões e pela administração da cidade de Dire Dawa. Em 2022/23, mais de seis milhões de alunos se beneficiaram dos programas de alimentação escolar patrocinados pelo governo. Desses, mais de cinco milhões estavam em Oromia e mais de 700.000 em Adis Abeba. O grupo-alvo são todas as crianças do nível pré-primário à 8ª série, com o objetivo de atingir 21 milhões de crianças até 2027 e cobertura universal até 2030.

FIGURA 7.7**Apesar do progresso, as taxas de desnutrição infantil na Etiópia continuam altas**

Taxa de atraso no crescimento em menores de cinco anos, África e Etiópia, por riqueza, 2000-20



Fonte: Relatório sobre a Nutrição Mundial (2022).

consistia principalmente de 120 gramas de mistura de milho e soja, oito gramas de óleo vegetal fortificado e três gramas de sal iodado. O programa de Addis Abeba, entretanto, oferece duas refeições por dia.

Como parte das iniciativas de alimentação escolar desenvolvidas localmente, os alimentos são comprados de pequenos produtores da região, estimulando a economia da comunidade e incentivando o aumento e a diversificação da produção agrícola por meio de uma demanda estável. A compra local também permite a inclusão de itens alimentícios frescos. Como parte do programa de alimentação escolar na região RNNPS, cada aluno recebe uma refeição quente diária preparada com 150 gramas de cereais secos e feijão, óleo vegetal e sal iodado. Em 2022, um piloto de alimentos frescos, que atingiu 15.000 crianças em 45 escolas, acrescentou frutas frescas, legumes e proteínas animais, como ovos e carne, a um cardápio semanal rotativo.

O custo total do programa de alimentação escolar varia de US\$ 28 a US\$ 70 por criança por ano, com o custo mais alto em Adis Abeba; todo esse custo é arcado pelo governo. Com base em uma estimativa de 176 dias de alimentação, isso equivale a US\$ 0,16 a US\$ 0,40 por criança por dia. Isso se encaixa perfeitamente nos limites de 0,3 a 0,5% do PIB sugeridos para países como Benim e Senegal para serem gastos em tais programas, como parte de uma análise para a Coalizão de Alimentação Escolar (Watkins, 2022).

No caso do programa de alimentação escolar desenvolvido internamente na região de SNNP, estima-se que 54% do custo total seja destinado à compra de alimentos, 5% ao armazenamento e 8% ao transporte. Os desafios de implementação do programa de alimentação escolar local incluem desafios no suprimento e fornecimento de alimentos, inflação, infraestrutura precária, baixa qualidade dos alimentos e falta de uma gestão transparente e responsável.

Fonte: O box é baseado em Memirie (2023) e Mideksa et al. (2024).

O Programa Mundial de Alimentos (PMA) apoiou a alimentação escolar em áreas com insegurança alimentar crônica pela primeira vez em 1994. Juntamente com a FAO, o UNICEF, a Save the Children e, mais recentemente, a PGE e o Programa de Resiliência Plurianual Education Cannot Wait, os parceiros de desenvolvimento apoiaram quase 800.000 alunos de nove regiões em 2022/23. O PMA está apoiando o programa de alimentação escolar na Etiópia. O PMA e a FAO ajudaram a região RNNPS a estabelecer políticas de suprimento de alimentos para as iniciativas de alimentação escolar desenvolvidas localmente pelo governo, com dietas diversificadas.

Verificou-se que o programa de alimentação escolar do PMA melhorou o aprendizado em áreas rurais (Poppe et al., 2021). Além disso, avaliações mais recentes de programas, em 2017/18 na região RNNPS (Desalegn et al., 2021) e 2019/20 em Adis Abeba (Destaw et al., 2022) demonstraram resultados positivos tanto na frequência quanto na aprendizagem.

A maioria das regiões fornece grãos ou cereais fortificados, óleo e sal, servidos como uma refeição cozida durante o intervalo da manhã ou antes do início das aulas. As crianças recebem a refeição cinco vezes por semana durante os 10 meses do ano letivo, o que fornece pelo menos um terço das necessidades energéticas diárias de uma criança. Nas áreas afetadas pela seca e por conflitos, a dieta

Conclusão

Os países africanos estão gastando US\$ 46 bilhões por ano em educação primária, oferecendo serviços de educação a 189 milhões de crianças que frequentam escolas primárias públicas. Isso equivale a uma média de US\$ 244 por aluno, embora esse valor possa chegar a US\$ 50 em alguns dos países de baixa renda do continente. Ainda assim, os países africanos gastam 13% do PIB per capita por aluno do ensino fundamental, o que é apenas um pouco abaixo da média global de 15%. Os países africanos de renda baixa e média baixa estão enfrentando um déficit de financiamento de US\$ 28 bilhões em relação à sua meta coletiva de uma taxa de conclusão do ensino fundamental de 85% até 2030. Entretanto, nos últimos 10 anos, os países africanos reduziram em quase um ponto percentual a parcela do gasto público total que destinam à educação.

O total de assistência financeira à educação representa pouco menos de 5% do total de gastos com educação no continente. No entanto, esse número exagera o valor que passa pelo orçamento e pelos sistemas governamentais. A parcela ocupada pelas doações na receita dos governos da África caiu 53% desde 2010, para apenas 1,2% do PIB em 2021. Uma estimativa eleva o volume de assistência direta a projetos relacionados à aprendizagem básica em US\$ 750 milhões. Uma análise dos custos implícitos por beneficiário nos projetos listados no final deste capítulo, implementados em países em foco do relatório Holofote, sugere que os custos podem ser altos demais para que o financiamento seja mantido. Como alguns doadores atribuem mais prioridade aos programas de aprendizagem básica, será necessário um exame cuidadoso das abordagens que podem levar à sustentabilidade.

TABELA 7.4

Principais projetos em andamento e recentemente concluídos financiados por doadores na área de aprendizagem básica, por país em foco do relatório Holofote

Mauritânia

Projeto	Período Escopo	Objetivo ■ Componentes e resultados selecionados	Orçamento Financiadores
Projet d'Appui à la Réforme du Secteur de l'Éducation/ Projeto de Apoio ao Setor de Educação (PARSE)	2008-14 Nacional com atividades direcionadas em seis wilayas	<p><i>Melhorar a qualidade do treinamento pré-serviço dos professores do ensino fundamental e promover o acesso equitativo ao ensino médio inferior.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ A proporção de graduados da École Normale des Instituteurs (ENI) que dominam as competências mínimas exigidas aumentou de 0% para 36%. ■ Mais 1.019 professores bilíngues apoiados e certificados ■ Mais 11.000 meninas matriculadas no ensino médio inferior ■ Aumento de 8% na taxa de transição do ensino fundamental para o ensino médio inferior das meninas nas seis wilayas visadas ■ Mais 52 salas de aula construídas e equipadas com materiais didáticos ■ Kits pedagógicos fornecidos a 18.879 meninas em escolas de ensino médio inferior. 	12,4 milhões de dólares Banco Mundial
Projet d'appui au secteur de l'éducation de base/ Projeto de Apoio ao Setor de Educação Básica, Fase 2 (PASEB 2)	2020-25 Nacional com atividades direcionadas em seis regiões (Assaba, Hodh Chargui, Hodh Garbi, Gorgol, Guidimagha e Nouakchott Sud)	<p><i>Melhorar a qualidade da educação primária ao transformar a gestão de professores com o uso de prestação de contas e novas tecnologias, melhorar a prestação de serviços educacionais em seis regiões, fortalecer a gestão do setor educacional e fortalecer as capacidades de resposta a emergências.</i></p>	52 milhões de dólares Parceria Global pela Educação Banco Mundial
Quatrième contrat de désendettement/Quarto Contrato de Redução de Dívida (C2D4) + Programme Apprendre	2018-25 Nacional	<p><i>Melhorar a qualidade da educação primária e secundária e da formação profissional por meio da construção de novas escolas e de atividades de formação docente.</i></p> <p>Melhorar o treinamento de professores antes e durante o serviço, aumentar os recursos de treinamento pedagógico e autotreinamento o incrementar o monitoramento e a avaliação nacional do desenvolvimento profissional dos professores por meio de um sistema local de profissionalização das oportunidades de formação docente.</p>	10,3 milhões de dólares Agence Française de Développement
O futuro é nosso!	2019-27 Três regiões (Brakna, Gorgol e Tagant)	<p><i>Melhorar a frequência escolar e as taxas de alfabetização por meio do fornecimento de refeições escolares, melhoria da infraestrutura e realização de atividades de capacitação</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Distribuir mais de 60 milhões de refeições para 139.078 alunos ■ Melhorar o abastecimento de água, o saneamento e os fogões em 239 escolas ■ Fornecer medicamentos vermífugos a 129.085 alunos ■ Treinar 5.887 pessoas em preparação e armazenamento seguro de alimentos ■ Treinar 4.297 pessoas em saúde e nutrição infantil ■ Treinar 576 professores, administradores e funcionários em gerenciamento. 	22,5 milhões de dólares Departamento de Agricultura dos Estados Unidos
Programa de Apoio ao Desenvolvimento Humano na Mauritânia + Projeto de Apoio Institucional para a Reforma da Educação na Mauritânia/Projet d'appui institutionnel à la réforme de l'éducation en Mauritanie (PAIRE)	2022-27 Nacional	<p><i>Apoiar a implementação do Programa Nacional de Desenvolvimento do Sistema Educacional (PNDSE III) e a reforma do sistema educacional por meio da melhoria da disponibilidade, do uso e da qualidade dos livros didáticos. Melhorar a qualidade dos professores e a relevância do ensino, fortalecendo a direção e a gestão do sistema educacional.</i></p>	47,2 milhões de euros União Europeia

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029
PASEB																				
PASEB 2																				
C2D4																				
O futuro é nosso!																				
PAIRE																				

TABELA 7.4
Continuação

Níger

Projeto	Período Escopo	Objetivo ■ Componentes e resultados selecionados	Orçamento Financiadores
Projeto de Fortalecimento da Educação e da Comunidade do Níger	2012-19 Nacional com atividades direcionadas em oito regiões (183 escolas primárias)	<p><i>Melhorar a instrução e os resultados de leitura nas séries iniciais, fortalecendo a participação da comunidade na educação e aumentando o acesso à educação de qualidade nas escolas primárias.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> 20% dos alunos demonstram fluência e compreensão de leitura ao final da 2ª série, de acordo com a Early Grade Reading Assessment (EGRA) 65.000 alunos do ensino fundamental se beneficiam das intervenções 500 professores do ensino fundamental concluem atividades de desenvolvimento profissional em estratégias de ensino de leitura baseadas em evidências 65.000 alunos do ensino fundamental se beneficiam das intervenções 169 estruturas comunitárias envolvidas no apoio à educação. 	13 milhões de dólares Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
Projeto de Apoio à Educação de Qualidade	2014-19 Nacional	<p><i>Melhorar o acesso a ambientes de ensino e aprendizagem de qualidade e aumentar a retenção de alunos no nível de escolaridade básica.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Matrículas no ensino fundamental atingindo 2,6 milhões Aumento de 5% na taxa de conclusão do ensino fundamental Estabelecimento de um sistema de avaliação de aprendizagem no nível primário Construção de 1.187 salas de aula para o ensino fundamental e 330 para o ensino médio inferior 100.000 alunos beneficiados por programas de alimentação escolar 20.000 professores da 1ª à 3ª série treinados em leitura nas séries iniciais e avaliação em sala de aula Mais de 6.000 instrutores de professores, inspetores e consultores treinados 7.000 comitês de gestão escolar treinados. 	84,2 milhões de dólares Banco Mundial Parceria Global pela Educação Agence Française de Développement
Fonds commun sectoriel de l'éducation/Fundo Setorial Comum para a Educação	2020-23 Nacional	<p><i>Apoiar a implementação do Plano de Transição de Educação e Treinamento (PTSEF) do Níger, melhorando as principais dimensões de implementação para garantir a realização dos objetivos de curto prazo de equidade, resultados de aprendizagem e eficiência.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> As matrículas crescerão 3% ao ano nas regiões de Tahoua e Zinder entre 2020/21 e 2022/23 Em 2023, 50% dos alunos da 2ª série alcançarão pelo menos o nível 2 em idiomas na avaliação do PASEC O índice de rotatividade de professores do ensino fundamental cairá em um terço entre 2017/18 e 2022/23 A taxa de execução orçamentária do Fundo Setorial Comum para a Educação (excluindo salários e subsídios) será de 95% em 2021-23. 	77,3 milhões de euros Parceria Global pela Educação Agence Française de Développement
Melhoria da Aprendizagem para Resultados na Educação (LIRE)	2020-29 Nacional com atividades direcionadas em cinco regiões (Diffa, Maradi, Tahoua, Tillabéri e Zinder)	<p><i>Melhorar a qualidade das práticas de ensino e aprendizagem e fortalecer o planejamento e a gestão da educação.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> 600.000 alunos se beneficiam de intervenções que melhoram o aprendizado 250.000 alunos se beneficiam de programas de recuperação 12.000 professores participando de atividades de treinamento 5.430 salas de aula construídas para reduzir a vulnerabilidade dos alunos Aulas estruturadas desenvolvidas e digitalizadas Avaliação nacional de aprendizagem padronizada em larga escala concluída. 	370 milhões de dólares Banco Mundial

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029
Projeto de Fortalecimento da Educação e da Comunidade do Níger																				
Projeto de Apoio à Educação de Qualidade																				
Fonds commun sectoriel de l'éducation																				
LIRE																				

TABELA 7.4
Continuação

África do Sul

Projeto	Período Escopo	Objetivo ■ Componentes e resultados selecionados	Orçamento Financiadores
Recursos de Avaliação do Professor para Monitoramento e Melhoria da Instrução na Fase Fundamental (TARMII-FP)	2012-19 Duas províncias (Noroeste e Gauteng)	<i>Melhorar as capacidades de avaliação e instrução dos professores primários.</i> ■ Fornecer aos professores uma ferramenta de avaliação informatizada e treinamento para usar as avaliações geradas de forma eficaz na identificação das necessidades individuais de aprendizagem dos alunos na alfabetização. ■ Desenvolver e integrar uma ferramenta de avaliação no treinamento de avaliação para professores oferecido pelo governo.	6,4 milhões de dólares Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
Parceria para o Progresso Acelerado na Aprendizagem nas Séries Iniciais	2014-19 Duas províncias (Estado Livre e Mpumalanga)	<i>Melhorar os resultados da alfabetização na 2ª e 3ª séries.</i> ■ Envolver autoridades distritais, diretores, professores e membros da comunidade no apoio às atividades de leitura ■ Meta: 225.000 alunos.	2,6 milhões de dólares Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
Estudo de Leitura nas Séries Iniciais II	2015-19 Uma província (Mpumalanga)	<i>Melhorar o ensino e a aprendizagem de inglês como segundo idioma na 1ª e 2ª séries.</i> ■ As escolas receberam dois tipos de intervenções: formação docente tradicional presencial; ou uma combinação de formação presencial e um componente de tecnologia da informação e comunicação (TIC) com fornecimento de lições roteirizadas ■ O custo-benefício dos dois programas foi medido em relação um ao outro e em relação a um grupo de escolas de controle.	1,6 milhões de dólares Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
Programa Story Powered School da África do Sul	2016-19 Duas províncias (Cabo Oriental e KwaZulu-Natal)	<i>Melhorar os resultados de leitura desenvolvendo uma cultura de prazer pela leitura na língua materna e em inglês por meio de clubes de leitura, treinamento de professores e da comunidade e materiais de leitura.</i> ■ 177.000 alunos da série R à 4ª série apoiados ■ 15% dos alunos participaram de clubes de leitura; eles tiveram maior fluência em leitura oral e compreensão em comparação com as escolas de controle. ■ 2.000 professores treinados, mas sem um impacto significativo em suas atitudes em relação à leitura ou em suas práticas pedagógicas.	7,5 milhões de dólares Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
Projeto de Apoio à Leitura	2016-20 Três distritos na província de Noroeste	<i>Melhorar as habilidades de leitura dos alunos do ensino fundamental tanto em idiomas africanos quanto em inglês, por meio do aprimoramento das competências dos professores, do acesso a materiais didáticos e do fortalecimento da liderança escolar</i> ■ 121 escolas com materiais de ensino/aprendizagem e treinamento de professores ■ 140 escolas com coaching individualizado de professores no local, materiais de ensino/aprendizagem e formação docente ■ 65 escolas com coaching individual de professores, material de ensino/aprendizagem e treinamento da Equipe de Gestão Escolar ■ 2.000 professores receberam formação docente.	10,9 milhões de dólares Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029
TARMII-FP			■	■	■	■	■	■	■	■										
Aprendizagem nas Séries Iniciais					■	■	■	■	■	■										
Leitura nas Séries Iniciais						■	■	■	■	■										
Story Powered School							■	■	■	■										
Projeto de Apoio à Leitura							■	■	■	■	■									

TABELA 7.4
Continuação

Uganda

Projeto	Período Escopo	Objetivo ■ Componentes e resultados selecionados	Orçamento Financiadores
Programa de Saúde Escolar e Leitura (SHRP) Programa de Aquisição e Retenção de Alfabetização (LARA)	2012-19 Nacional (atividades direcionadas em 43 distritos)	<p><i>Melhorar a leitura e a retenção nas séries iniciais, visando à mudança de comportamento a nível comunitário.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 4,4 milhões de alunos em mais de cinco mil escolas alcançadas ■ 53.000 professores treinados ■ 6,5 milhões de livros fornecidos ■ Alunos participantes do LARA ensinados em seu idioma local têm duas vezes mais chances de terem habilidade de leitura após dois anos ■ Alunos participantes do SHRP têm duas vezes mais chances de estar lendo mais de 60 palavras por minuto em inglês ao final da 4ª série. 	200 milhões de dólares Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
Projeto de Eficácia Escolar e Docente de Uganda (UTSEP)	2015-20 Nacional	<p><i>Apoiar a implementação do Plano Estratégico do Setor de Educação, melhorando a eficácia dos professores de ensino fundamental e das escolas públicas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 8.800.000 alunos recebendo livros didáticos de inglês/matемática ■ 23.500 professores de escolas primárias treinados no ensino de leitura nas séries iniciais, educação infantil e liderança escolar ■ 1.445.000 alunos se beneficiando da melhoria da eficácia dos professores ■ Novas salas de aula para 58.000 alunos ■ 5.500 membros de comitês de gestão escolar treinados em gestão escolar e prestação de contas. 	100 milhões de dólares Banco Mundial Parceria Global pela Educação
Fortalecimento dos Sistemas Educacionais para a Melhoria da Aprendizagem (SESIL)	2018-23 Duas regiões (Nilo Ocidental e Leste)	<p><i>Melhorar a equidade, a qualidade e a gestão da educação primária por meio da educação comunitária.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 340.000 alunos apoiados diretamente por meio de uma iniciativa complementar de aprendizagem liderada pela comunidade ■ As crianças que participam de aulas conduzidas pela comunidade melhoraram em seus níveis de alfabetização e numeracia ■ Abordagem de gestão baseada em resultados para promover uma gestão ativa e eficaz em 1.800 escolas primárias do governo. 	40 milhões de libras esterlinas Ministério das Relações Exteriores, Commonwealth e Desenvolvimento
Programa de Desenvolvimento Integrado de Crianças e Jovens (ICYD)	2020-24 Nacional (atividades direcionadas em 73 distritos)	<p><i>Desenvolver o apoio à leitura nas séries iniciais para o Ministério da Educação e Esportes e distritos-alvo; e abordar a retenção no ensino fundamental e a transição para ele por meio de uma combinação de intervenções realizadas pela família, comunidade e escola.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Melhoria dos resultados de leitura nas séries iniciais para mais de 2,5 milhões de crianças em idade escolar por meio do aprimoramento de materiais, da capacitação e apoio a professores e do envolvimento da comunidade. 	19,7 milhões de dólares Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
Programa de Aceleração do Aprendizado de Uganda (ULEARN)	2024- Nacional	<p><i>Melhorar a equidade, a qualidade e a gestão da educação primária por meio da educação comunitária.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Apoiar as prioridades da política docente, incluindo a universalização da leitura nas séries iniciais; materiais de ensino e aprendizagem; formação docente baseada na prática; apoio ao professor titular em sala de aula; forte alinhamento entre os elementos acima e o suporte tecnológico em sala de aula nas instituições de formação docente. ■ Equipar as escolas-alvo com instalações que forneçam: água, inclusive por meio de tanques de água da chuva ou poços; banheiros separados para meninas, meninos e crianças com deficiência; instalações para lavagem das mãos; e incineradores. 	150 milhões de dólares Banco Mundial

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029
SHRP/LARA																				
UTSEP																				
SESIL																				
ICYD																				
ULEARN																				

TABELA 7.4
Continuação

Zâmbia

Projeto	Período Escopo	Objetivo ■ Componentes e resultados selecionados	Orçamento Financiadores
Projeto para Aprimoramento do Conhecimento do Conteúdo Pedagógico: Vinculando a Educação Antes do Serviço e em Serviço	2016-19 Três províncias (Central, Copperbelt e Sul)	<i>Melhorar a qualidade da formação de professores em matemática e ciências por meio da vinculação de faculdades de educação e escolas colaboradoras.</i> ■ Realizar a formação de conferencistas em três faculdades de educação e de professores em escolas colaboradoras ■ Desenvolver exemplos de planos de aula e guias para serem usados em escolas primárias/secundárias.	Agência de Cooperação Internacional do Japão
Catch Up	2016- Sete províncias (Oriental, Luapula, Lusaka, Muchinga, Norte, Sul e Ocidental)	<i>Melhorar a alfabetização e a numeracia nas séries iniciais, fornecendo um programa de correção baseado na metodologia Teaching at the Right Level.</i> ■ Todas as 1.877 escolas nas províncias Oriental e Sul ■ Em 2019, o número de alunos da 3ª à 5ª série que conseguiram ler pelo menos um parágrafo simples aumentou em 37% e o número de alunos que conseguiram fazer subtração dobrou nas províncias Oriental e Sul ■ Em 2020, 240.000 alunos aumentaram suas habilidades de alfabetização e numeracia	2,6 milhões de dólares UNICEF
Projeto de Aprimoramento da Educação da Zâmbia (ZEEP)	2018-25 Seis províncias (Central, Oriental, Luapula, Lusaka, Muchinga e Sul)	<i>Melhorar a qualidade das condições de ensino e aprendizagem nas escolas primárias e secundárias alvo, fortalecendo o sistema de formação docente e melhorando a disponibilidade de livros didáticos.</i> ■ 1.100.000 alunos se beneficiam diretamente das intervenções de aprendizagem ■ Proporção de um aluno para um livro didático em matemática/ciência da 5ª à 8ª série ■ 3.000 professores recrutados ou treinados até 2023 ■ Os professores atingiram maior competência no conhecimento da matéria e do conteúdo pedagógico (aumento de 8% em matemática e de 4% em ciências em 2023) ■ 395 salas de aula construídas e equipadas a partir de 2023.	180 milhões de dólares Banco Mundial
Vamos ler	2019-25 Cinco províncias (Oriental, Muchinga, Noroeste, Sul e Ocidental)	<i>Melhorar os resultados de leitura do nível pré-primário até a 3ª série em sete idiomas oficiais de instrução locais.</i> ■ Mais de 24.700 administradores e educadores treinados ■ Melhores pontuações para a 2ª série na Avaliação de Alfabetização Padronizada ■ 5.000 escolas apresentando resultados da Avaliação de Alfabetização Padronizada ■ O Conselho de Ensino da Zâmbia credenciou o treinamento do programa Vamos Ler.	49 milhões de dólares Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
Transformando a Formação Docente (TTE)	2020-25 Nacional	<i>Aumentar a capacidade de 12 instituições de formação docente pré-serviço (universidades e faculdades de educação) para melhorar a aprendizagem.</i> ■ Treinar 60 formadores de professores ■ Treinar 9.000 estudantes de faculdades e universidades para serem professores primários.	15 milhões de dólares Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
Aprimorando a Aprendizagem Precoce na Zâmbia (ZEEL)	2021-25 Nacional	<i>Melhorar o acesso equitativo à aprendizagem de qualidade na educação infantil em áreas específicas, por meio do desenvolvimento de padrões, da melhoria da oferta de educação e do fortalecimento geral do sistema.</i> ■ Atingir mais de 100.000 alunos e 2.000 professores ■ Aumentar o número de matrículas de crianças de três a seis anos em centros públicos ■ Aumentar a proporção de centros que atendem a condições de aprendizagem de qualidade.	39 milhões de dólares Banco Mundial Parceria Global pela Educação
Aprendizagem básica	2024-29 Nacional	<i>Melhorar a oferta de aprendizagem básica e os resultados de aprendizagem nas séries iniciais.</i> ■ Ampliar o Programa de Alfabetização Primária ■ Apoiar o Ministério da Educação na institucionalização do Programa de Alfabetização Primária e nas reformas da aprendizagem inicial, além de fornecer assistência técnica ■ Aprimorar a oferta de educação corretiva e de recuperação.	25 milhões de dólares Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029
Antes e durante o serviço																				
Catch Up																				
ZEEP																				
Vamos ler																				
TTE																				
ZEEL																				
Aprendizagem básica																				

8

Conclusão e recomendações



Na Escola Primária Weyra Lalo, na região RNNPS, as crianças de cinco e seis anos aprendem se divertindo. As atividades recreativas os ajudam a desenvolver o gosto pela aprendizagem desde cedo. (CRÉDITO: © UNICEF/UNI518303/Namusa)

A África está sobrecarregada com sérios desafios que afetam a velocidade com que os objetivos de desenvolvimento social e econômico podem ser alcançados. No caso da educação, além da pobreza, da desnutrição, das epidemias e dos conflitos, a maior parte do continente enfrenta o legado único da história colonial, o que significa que a grande maioria das crianças não está sendo ensinada no idioma que falam em casa. Apesar dessas condições iniciais adversas, os países africanos conseguiram uma rápida expansão de seus sistemas educacionais desde 2000, superando as consequências do ajuste estrutural que atrasou uma geração inteira. O processo de redução das taxas de alunos fora da escola desacelerou na década de 2010; no entanto, isso pode refletir, em parte, o fato de que menos crianças matriculadas estavam repetindo séries em comparação com a década de 2000. Na verdade, as taxas de conclusão do ensino fundamental têm crescido quase um ponto percentual por ano desde 2000, sem qualquer sinal de desaceleração.

Já faz mais de 10 anos que a comunidade internacional voltou sua atenção para o fato de que a expansão dos sistemas educacionais pode ter tido pouco impacto. À medida que os resultados das avaliações de aprendizagem, que chegavam de vários países, estavam sendo compilados, percebeu-se que os níveis de alfabetização básica e numeracia eram muito baixos. Muitas crianças estavam e ainda estão passando por seis anos de educação primária sem aprender nada. Essa constatação foi rotulada de “crise de aprendizagem”. Embora as evidências permaneçam incertas, é seguro argumentar que, no máximo, uma em cada cinco crianças atinge um nível mínimo de proficiência em leitura e matemática ao final do ensino fundamental. Os níveis de aprendizagem são particularmente baixos nas séries iniciais.

Esta série de relatórios considera essa situação um grande obstáculo para o desenvolvimento africano e global e uma ameaça para a realização do potencial das crianças. Portanto, ela precisa ser tratada como uma prioridade. O enfrentamento dos baixos níveis de aprendizagem básica trará benefícios para indivíduos, famílias, comunidades, economias e sociedades. Entretanto, esta série de relatórios argumenta que a discussão precisa ser enquadrada corretamente. Uma crise é a deterioração de uma situação. As poucas evidências disponíveis não sugerem que os resultados educacionais estejam em declínio na África; eles podem até estar melhorando mais rapidamente do que em outras partes do globo.

O mundo está mudando rapidamente. Embora algumas transformações possam ter levado séculos para serem concluídas em outras partes do mundo, elas são urgentes para a África, que tem uma estrutura demográfica específica que precisa capitalizar. Como o continente marca 2024 como o Ano da Educação da União Africana e como as discussões estão prestes a ocorrer para a nova estratégia de educação continental, este relatório assume a posição de que os baixos níveis de aprendizagem são um desafio africano que merece bastante atenção dos formuladores de políticas. Essa é a chave para alcançar metas de desenvolvimento mais amplas, da mesma forma que a educação de alta qualidade destravou o potencial do Leste Asiático há mais de duas gerações. Embora cada país seja único, eles também compartilham várias características estruturais. Eles devem, portanto, mobilizar os mecanismos de diálogo sobre políticas que a União Africana coloca à sua disposição para trocar experiências e buscar soluções locais.

Razões socioeconômicas, políticas e históricas explicam em grande parte os baixos níveis de aprendizagem. No entanto, a série de relatórios Holofote concentra-se no que pode ser feito no campo da educação. Sua primeira edição preparou o terreno ao propor oito recomendações que perpassam os três ciclos propostos do relatório. O objetivo deste segundo ciclo, bem como do terceiro, que está por vir, é usar essas recomendações como base para uma maior elaboração sobre as áreas indicadas pela pesquisa focada no país. O segundo ciclo do relatório Holofote, que envolveu cinco países em foco (Mauritânia, Níger, África do Sul, Uganda e Zâmbia), analisou mais de perto o ensino da matemática e o alinhamento entre os principais documentos relativos às séries do ensino fundamental e médio: currículo, livros didáticos, guias do professor e avaliações. Ele também analisou como esses documentos se alinham aos padrões globais, não com o desejo de padronizar os sistemas educacionais, mas para oferecer uma mensuração útil, já que esses padrões foram desenvolvidos por meio de um trabalho que examinou o conteúdo do ensino de matemática em sistemas de todo o mundo.

Essas recomendações também refletem, em grande parte, as recomendações que surgiram durante o processo conduzido pelos países dos quatro relatórios nacionais nos quais este relatório continental se baseia (**Tabela 8.1**). Essas recomendações nacionais estão relacionadas a fatores do quadro analítico da série Holofote, embora algumas também abranjam questões mais amplas relativas à alocação de recursos.

Em nível individual

RECOMENDAÇÃO 1 DAR A TODAS AS CRIANÇAS UM LIVRO DIDÁTICO... E A TODOS OS PROFESSORES UM GUIA

Garantir que todas as crianças e professores tenham materiais de ensino e aprendizagem baseados em pesquisas, alinhados com o currículo e desenvolvidos localmente

O primeiro relatório Holofote enfocou a falta de livros didáticos, especialmente no ensino fundamental inferior, como uma falha de política pública que impede que os países obtenham progresso nos resultados de aprendizagem. Ele argumentou que garantir que todas as crianças tenham livros didáticos e materiais suplementares de boa qualidade gratuitamente é o melhor investimento que os sistemas educacionais podem fazer. Embora nenhum insumo isolado possa “comprar” resultados de aprendizado, a falta desses materiais nas mãos das crianças é um obstáculo que prejudica as chances de sucesso de outras reformas. No entanto, observou-se que muitos livros didáticos precisam ser analisados e revisados, usando o feedback dos professores e os resultados de pesquisas, para se alinharem aos esforços de aprimoramento, simplificação e reorientação do currículo e da formação docente.

Este relatório Holofote traz os guias do professor para a discussão. Sua inter-relação com os livros didáticos é pouco considerada. Eles são ferramentas essenciais para a ação educativa. Eles servem como um modelo para os professores ministrarem aulas de acordo com o currículo pretendido, estabelecendo as competências a serem dominadas, a ordem em que elas devem ser dominadas e as expectativas do que os alunos devem ser capazes de fazer com esse conteúdo. Os livros didáticos e os guias do professor – e, quando estes não estiverem disponíveis, os planos de aula – apóiam a implementação do currículo.

Os países precisam produzir livros didáticos e guias do professor alinhados com o currículo e entregar esses documentos dentro do prazo. De fato, os diretores de escolas dos países em foco do relatório Holofote frequentemente observaram escassez ou atrasos no fornecimento de materiais de ensino e aprendizagem, o que, por sua vez, enfraquece o ensino. Durante o trabalho de campo do relatório, também ficou claro

que nem todos os professores trabalham com guias do professor, preferindo consultar somente os livros didáticos. No entanto, os dois documentos não têm a mesma finalidade. Portanto, os guias do professor precisam ser revisados para que se possa compreender as razões pelas quais alguns professores optam por não recorrer a eles.

Embora o desenvolvimento de livros didáticos seja uma prerrogativa estritamente nacional, há benefícios em uma colaboração mais estreita entre os países na pesquisa e no desenvolvimento de livros didáticos e guias do professor para as séries iniciais. Este ciclo do relatório Holofote chamou a atenção para algumas reformas educacionais inconsistentes que não incluíram o desenvolvimento oportuno de materiais de ensino e aprendizagem alinhados. Ele também lançou luz sobre projetos-piloto interessantes no ensino de matemática. Esses exemplos, tanto positivos quanto negativos, merecem ser discutidos em fóruns que reúnam não apenas especialistas técnicos, mas também tomadores de decisão.

RECOMENDAÇÃO 2 ENSINAR TODAS AS CRIANÇAS EM SEU IDIOMA MATERNO... E TREINAR OS PROFESSORES NESSE SENTIDO

Oferecer a cada criança a oportunidade de aprender a ler em um idioma que ela entenda e a todo professor a confiança necessária para dar-lhes apoio.

As questões linguísticas são complexas em todos os países, pois o idioma está interligado à equidade, à inclusão, à confiança, à dignidade e à identidade. Na África, o passado colonial prejudicou o desenvolvimento da educação, pois a grande maioria das crianças é ensinada em um idioma que não fala em casa; isso retarda a aquisição da proficiência em leitura e escrita na infância, e pode até mesmo impedi-la. Também há relações negativas com o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças, incluindo seu senso de autoestima e pertencimento.

Este ciclo do relatório Holofote também observou que as questões linguísticas podem prejudicar o desenvolvimento das habilidades matemáticas, especialmente, como é frequentemente o caso, quando os materiais de ensino e aprendizagem estão disponíveis apenas no segundo idioma e dependem muito de textos. O uso do primeiro

idioma ou do idioma materno da criança por até seis ou oito anos, juntamente com a introdução de um segundo idioma, inicialmente como disciplina e, posteriormente, como veículo paralelo de instrução, é amplamente considerado a política mais eficaz, melhorando os resultados não apenas no idioma materno, mas também no segundo idioma e em outras disciplinas.

Na prática, embora um grande número de países tenha introduzido essas reformas, eles não vão longe o suficiente, optando por uma saída precoce para o segundo idioma; além disso, eles muitas vezes não têm uma estratégia de transição clara, conforme demonstrou um novo banco de dados elaborado para este relatório. Além disso, foram encontrados desafios consideráveis na implementação. O novo banco de dados mostrou que, enquanto países como a Namíbia e a África do Sul desenvolveram livros didáticos em todos os idiomas oficiais, países como a Nigéria e o Senegal têm livros didáticos para apenas alguns de seus idiomas de instrução. E essa é apenas uma das medidas a serem tomadas: a chave é preparar os professores para que acreditem na importância do ensino bilíngue e sejam agentes comprometidos com a mudança.

RECOMENDAÇÃO 3 FORNECER REFEIÇÕES ESCOLARES A TODAS AS CRIANÇAS

Proporcionar a todas as crianças as condições mínimas para aprender na escola

A melhoria das condições de nutrição tem impulsionado melhorias na aprendizagem em muitas partes do mundo. As intervenções no âmbito escolar são uma das várias ferramentas políticas que os governos têm à sua disposição e que receberam ampla atenção nos últimos anos, após a realização da Cúpula Mundial da Alimentação. Este relatório não dedicou muito espaço à política alimentar, mas deseja reiterar sua importância. Uma análise da Etiópia, um dos países que incorporou e institucionalizou uma política de alimentação escolar nos últimos anos, dedicando cada vez mais recursos nacionais preciosos a ela, mostra que esse é um exemplo que outros países africanos deveriam seguir.

Em nível de sistema

RECOMENDAÇÃO 4 ELABORAR UM PLANO CLARO PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM

A falta de dados regulares sobre os resultados de aprendizagem, a ausência de vínculos com um padrão claro de proficiência e a baixa capacidade de usar os resultados da avaliação de aprendizagem para melhorar o sistema: tudo isso tem consequências sobre a eficácia dos planos. Este relatório mostrou que, embora metade dos países africanos tenha definido benchmarks nacionais de aprendizagem para 2025 e 2030, o que está no mesmo nível da média global, esses países são mais propensos a não ter uma base sólida sobre a qual definir essas metas e menos propensos a definir uma meta realista. Isso também significa que é menos provável que eles formem expectativas razoáveis sobre o tipo de mudanças políticas que podem levar a melhorias mensuráveis até uma determinada data. Três componentes apoiam a criação de um plano claro para a melhoria da aprendizagem:

a. Desenvolver uma estrutura continental comum para monitorar os resultados de aprendizagem.

A introdução do indicador global 4.1.1 dos ODS levou ao desenvolvimento de uma série de ferramentas sob os auspícios do Instituto de Estatística da UNESCO, a agência guardiã do indicador. Essas ferramentas, incluindo a definição e a elaboração do nível mínimo de proficiência, os critérios de elegibilidade para relatar o indicador 4.1.1 e o Quadro Global de Proficiência, podem orientar os países a definir padrões de aprendizagem, estabelecer metas e monitorar os resultados. Os países africanos, onde as estruturas nacionais de avaliação geralmente não são suficientemente desenvolvidas e onde os exames são enfatizados em detrimento da avaliação sistêmica, se beneficiariam da revisão e adaptação dessas ferramentas globais por meio de suas instituições de avaliação continentais, regionais e nacionais, com o intuito de fortalecer seus programas nacionais de avaliação. Os dois programas de avaliação regional, PASEC e SACMEQ, com sua rica experiência, precisam fazer parte desse esforço.

b. Definir padrões de aprendizagem explícitos e garantir que as avaliações meçam o desempenho dos alunos em relação a esses padrões.

O primeiro ciclo do relatório Holofote indicou que as expectativas curriculares quanto às habilidades que as crianças deveriam dominar em cada série precisavam ser definidas com mais clareza. A análise dos currículos de matemática em cinco países para esse segundo ciclo do relatório confirmou essa necessidade. Além disso, ela mostrou um desalinhamento entre as expectativas curriculares definidas e as avaliadas. Os países geralmente não dispõem de estruturas de avaliação, não dão ênfase suficiente à avaliação formativa e se concentram em exames, cujo nível de complexidade cognitiva não está alinhado com as necessidades dos alunos e do sistema. Quanto mais um currículo descrever as expectativas de aprendizagem em detalhes e em termos claros e mensuráveis, mais fácil será para os professores integrarem esses objetivos em suas instruções diárias e elaborarem avaliações que meçam o desempenho dos alunos em relação a essas expectativas. Os professores precisam reorientar suas práticas de avaliação para apoiar o desenvolvimento integral das crianças. Isso exigirá a adoção de uma abordagem mais equilibrada, enfatizando a avaliação formativa e contínua para garantir que as crianças desenvolvam competências de acordo com o escopo completo do currículo.

c. Garantir que o aprendizado não seja abstrato; as crianças precisam de compreensão plena para poderem avançar para conceitos avançados.

A grande maioria das crianças na África não adquire habilidades básicas até o final da 3ª série, o que compromete a aquisição posterior de habilidades mais complexas. Há um importante debate sobre se os currículos são pouco ou muito ambiciosos. Muitos currículos na África são sobrecarregados com informações que não são relevantes. Além disso, conforme observado nas salas de aula, as abordagens pedagógicas não são adequadas à trajetória ideal de desenvolvimento cognitivo das crianças. A análise dos livros didáticos e guias do professor nos cinco países em foco do relatório Holofote mostrou que apenas uma pequena parte das atividades destes livros no ensino fundamental inferior exigia níveis cognitivos mais altos. Deveria haver mais atividades de compreensão de conceitos e desenvolvimento de processos para resolver problemas de ordem superior. O fornecimento de objetos simples, projetados de modo que as crianças possam compreender algum conceito matemático ao manipulá-los, permitirá que os professores de matemática das séries iniciais iniciem atividades práticas que, por sua vez, permitirão aos alunos desenvolver sua compreensão em relação a conceitos mais avançados.

RECOMENDAÇÃO 5 DESENVOLVER AS CAPACIDADES DOS PROFESSORES

Garantir que todos os professores usem o tempo em sala de aula de forma eficaz por meio de uma formação docente com bom custo-benefício

Este relatório destacou que muitos países africanos começam seu percurso educacional com uma grande desvantagem. Eles têm quatro vezes mais chances do que os países do resto do mundo de aceitar um certificado de ensino médio como requisito mínimo para lecionar em escolas primárias. Como os níveis de proficiência dos formandos do ensino fundamental são muito baixos, fica claro que os sistemas não podem avançar mais rápido do que a capacidade dos professores. Alguns países estão reforçando os critérios de seleção de candidatos a professores e padronizando a oferta de formação docente. No entanto, essas medidas têm um alcance limitado. Levará muito tempo para que professores mais bem preparados cheguem a todos os alunos. E, infelizmente, essas medidas não podem solucionar a questão da capacidade dos professores que já estão no sistema. O número de alunos por professor qualificado tem estado estagnado.

A extensão do conhecimento e da compreensão do currículo por parte dos professores determinará como eles o transmitirão em suas salas de aula para atingir os objetivos de aprendizagem. Como os diretores das escolas observaram durante o trabalho de campo em pequena escala no decorrer da pesquisa do relatório Holofote, a maioria dos professores não recebe nenhum desenvolvimento profissional formal ou o recebe de forma muito limitada; no entanto, este desenvolvimento é necessário para aprimorar o conhecimento do conteúdo por parte dos professores e aumentar sua confiança no ensino de tópicos mais difíceis. Além disso, os professores das séries iniciais do ensino fundamental têm níveis de domínio ainda mais baixos do que os professores do final do ensino fundamental. O desenvolvimento profissional formal é caro e difícil de organizar. O relatório menciona o número crescente de oportunidades informais e espontâneas de desenvolvimento profissional, por meio de comunidades profissionais, muitas vezes facilitadas pela tecnologia, o que está mudando o formato do treinamento de professores. Os governos precisam analisar como os professores, os assessores pedagógicos e disciplinares e os inspetores podem usar essas oportunidades de forma mais sistemática.

RECOMENDAÇÃO 6 PREPARAR LÍDERES INSTRUCIONAIS

Reestruturar os mecanismos de apoio oferecidos aos professores e às escolas

Os diretores de escola e os diretores distritais de educação foram entrevistados durante o trabalho de campo para o segundo ciclo do relatório Holofote. No entanto, esse relatório não explorou o papel deles no exercício da liderança instrucional, que será o foco do terceiro ciclo do relatório Holofote, em alinhamento com o Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2024/5, que pesquisará esse tópico a nível global. É necessário voltar a atenção para a seleção e o desenvolvimento de líderes educacionais nos níveis da escola e do governo local. O desafio é garantir que esses funcionários se tornem os agentes de mudança para melhorar a aprendizagem básica: as pessoas que inspiram e treinam os outros, criam um ambiente de aprendizado positivo, improvisam sob severas restrições de recursos e se comunicam de forma eficaz.

Em nível continental

RECOMENDAÇÃO 7 APRENDER COM OS PARES

Revigorar os mecanismos que permitem aos países compartilhar experiências sobre alfabetização e numeracia fundamentais

A aprendizagem básica é um desafio africano que requer soluções africanas. Os países precisam assumir a responsabilidade por esse desafio e defini-lo em seus próprios termos. É necessária uma narrativa positiva que crie incentivos para que os governos compartilhem suas experiências e aprendam uns com os outros. As ações voltadas para a aprendizagem básica devem, idealmente, responder à demanda dos cidadãos por melhores serviços educacionais. Conforme mencionado na introdução, há um crescente descontentamento público com a qualidade da educação na África, mesmo que a opinião pública nem sempre esteja claramente alinhada com medidas objetivas de qualidade. As percepções são afetadas pelo contexto e há muitas comunidades, principalmente as menos favorecidas, cujas opiniões são ouvidas com menos frequência.

No entanto, agora há interesse e preocupação públicos com a educação suficientes para que os governos coloquem esse assunto em um lugar de destaque em sua agenda política. O Ano da Educação da União Africana oferece o momento perfeito para que especialistas, sociedade civil e funcionários do governo priorizem medidas específicas que se beneficiariam da colaboração entre países. A série Holofote está trabalhando com clusters da Estratégia Continental de Educação para a África para apoiar essa busca por consenso. A decisão do Comitê Técnico da União Africana Especializado em Educação, Ciência e Tecnologia de promover uma estrutura continental comum para monitorar os resultados da aprendizagem é um passo nessa direção. Ações comuns voltadas à revisão dos currículos de matemática, à implementação de políticas de idioma de instrução ou ao desenvolvimento de estruturas de liderança escolar são outros exemplos a serem considerados.

Em nível internacional

RECOMENDAÇÃO 8 FOCAR O AUXÍLIO NA CONSTRUÇÃO DE INSTITUIÇÕES

Passar de projetos para o fornecimento de bens públicos que apoiem a aprendizagem básica

A parcela da assistência ao desenvolvimento que financia os governos africanos diretamente caiu em mais de 50% desde 2010 e, no momento, corresponde a apenas 1,2% do PIB. No entanto, como os governos carecem de recursos, os programas de assistência continuam a ter bastante influência. A grande questão é até que ponto esses programas são sustentáveis. Projetos elaborados que dependem de assistência técnica estrangeira cara podem não ajudar os governos a desenvolver sua própria capacidade. A experiência da cooperação técnica japonesa no ensino de matemática foi destacada por sua ênfase em incorrer em baixos custos recorrentes e usar instituições nacionais para a implementação. Por outro lado, a falta de visão de longo prazo dos doadores no sentido de ajudar a reduzir o custo das avaliações de aprendizagem e desenvolver a capacidade nacional de avaliação foi usada como exemplo de uma abordagem que precisa ser reformulada: os recursos para avaliação precisam ser oferecidos aos países para que eles façam as escolhas que melhor atendam às suas necessidades.

TABELA 8.1

Recomendações dos relatórios dos países Holofote

Fator quadro analítico	Mauritânia	África do Sul	Uganda	Zâmbia
1. Visão e foco no desempenho	<ul style="list-style-type: none"> Implementar medidas de conscientização para familiarizar os professores com o foco de aprendizado da Lei de Orientação de 2022. 	<ul style="list-style-type: none"> Apoiar uma visão de numeracia fundamental, por meio do programa piloto Teaching Mathematics for Understanding (Ensino de Matemática para a Compreensão), como um impulsionador. 	<ul style="list-style-type: none"> Articular a política nacional de leitura de Uganda com documentos e planos de políticas orientadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> Articular uma visão mais clara da alfabetização e da numeracia fundamentais
2. Ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> Preparar um plano cuidadoso para implementar uma política de idioma de instrução com base em experimentos prévios e oferecimento de suporte para a ampliação gradual. Mobilizar apoio para a produção e distribuição de materiais educacionais para que cheguem a todas as escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> Fornecer objetos manipuláveis para as aulas de matemática das séries iniciais e treinamento adicional para professores sobre como usá-los, sustentá-los e conservá-los. Entregar os materiais de ensino a tempo para que cheguem às escolas antes do início do período letivo. Aumentar a acessibilidade de materiais em todos os idiomas oficiais e em todos os anos do ensino fundamental. 	<ul style="list-style-type: none"> Repensar o currículo para que haja uma sequência coerente de desenvolvimento de habilidades em matemática, idiomas locais e inglês. Introduzir mais habilidades de resolução de problemas e aplicação de habilidades básicas de numeracia. Disponibilizar o currículo e os materiais nos idiomas locais. Melhorar o fornecimento de materiais de ensino e aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Incorporar habilidades de resolução de problemas desde cedo. Assegurar que os livros didáticos incluam módulos de nível cognitivo mais elevado. Melhorar a acessibilidade do currículo, dos guias do professor e dos livros didáticos dos alunos. Garantir que os alunos possam acessar os materiais de ensino em seu idioma de instrução.
3. Professores	<ul style="list-style-type: none"> Complementar a reforma das faculdades de formação docente com um ambicioso programa de formação contínua para apoiar os professores 	<ul style="list-style-type: none"> Planejar iniciativas de apoio direcionado aos professores e desenvolvimento profissional contínuo para aprimorar o conhecimento do conteúdo e as habilidades pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Fornecer guias do professor simples e estruturados. Fornecer treinamento adicional aos professores para que implementem o currículo de forma eficaz 	<ul style="list-style-type: none"> Contratar mais professores para reduzir a proporção de alunos por professor. Fornecer aos professores treinamento adicional para implementar o currículo de forma eficaz
4. Administração escolar				
5. Supervisão e monitoramento	<ul style="list-style-type: none"> Intensificar a supervisão e o suporte educacional, especialmente a capacitação e os recursos dos inspetores. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar melhor as respostas dos alunos nas avaliações de aprendizagem para aperfeiçoar as práticas de ensino por meio de consultores de disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver estratégias para ajudar os alunos que ficaram para trás. Abordar o absenteísmo dos alunos e dos professores. 	
6. Envolvimento da comunidade e dos pais				
7. Avaliações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> Implementar uma política nacional de avaliação para ajustar a proposta pedagógica. 		<ul style="list-style-type: none"> Promover a avaliação formativa em nível escolar com o apoio do treinamento de professores em serviço. 	<ul style="list-style-type: none"> Promover a avaliação formativa em nível escolar com o apoio do treinamento de professores em serviço.
Outros: finanças, governança, etc.		<ul style="list-style-type: none"> Melhorar a infraestrutura para comportar o crescente número de matrículas 	<ul style="list-style-type: none"> Oferecer acesso à educação infantil. Suprir a falta de professores e de salas de aula. Ponderar a implementação de um programa de alimentação escolar 	<ul style="list-style-type: none"> Melhorar a infraestrutura para comportar o crescente número de matrículas.

Aprender importa

Esta publicação é a segunda da série Holofote, que terá três partes. É produzida por uma parceria entre o *Relatório de Monitoramento Global da Educação*, a Associação para o Desenvolvimento da Educação na África e a União Africana.

Sintetiza evidências sobre as taxas de conclusão e os níveis mínimos de proficiência de aprendizagem no continente, informando o debate sobre os benchmarks nacionais para o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) e a Estratégia de Educação Continental para a África (CESA) 2016-25. Seu objetivo é apoiar um mecanismo de diálogo sobre políticas de aprendizagem básica, o Leveraging Education Analysis for Results Network (LEARN – “Alavancando a Rede de Análise Educacional para Resultados”), organizado pela União Africana.

O *Relatório Holofote 2024* se baseia em pesquisas realizadas nos cinco países em foco: Mauritânia, Níger, África do Sul, Uganda e Zâmbia. Também foram preparados estudos de caso sobre Burkina Faso (comunidades de aprendizagem profissional), Chade (educação corretiva), Etiópia (alimentação escolar), Gâmbia (idioma de instrução), Maurício (avaliações diagnósticas) e República Unida da Tanzânia (apoio ao professor).

O relatório se concentra em até que ponto os países alinham seus currículos de matemática, livros didáticos, guias do professor e avaliações a fim de promover a numeracia fundamental. Enfatizando a necessidade de coerência, ele avalia o alinhamento desses documentos entre si, mas também com um padrão global do que se espera que os alunos saibam e até quando. Além disso, avalia como esses documentos-chave são usados nas salas de aula e quais são as implicações para as oportunidades de aprendizagem das crianças.

Várias análises enfocam, entre outras coisas, a opinião pública sobre a qualidade da educação, o progresso nas taxas de alunos fora da escola e de conclusão, as evidências mais recentes sobre o impacto potencial da COVID-19 na aprendizagem, o ritmo de aprendizagem do currículo, as qualificações mínimas exigidas para os professores, a extensão em que as avaliações de aprendizagem transmitem os resultados e compartilham dados e as evidências sobre o apoio dos doadores à aprendizagem básica. O relatório atualiza suas oito recomendações orientadas à política para contribuir com o debate sobre como os países podem alcançar seus benchmarks nacionais de conclusão e aprendizagem até 2030.

