



unesco

União  
Africana



# A Educação na África

## Colocar a igualdade no cerne da política

Sumário Executivo

SN/ED/2023/RP/H/1

Educação  
2030 

## UNESCO - Um líder global na educação

A educação é a principal prioridade da UNESCO porque se trata de um direito humano básico e é o alicerce da paz e do desenvolvimento sustentável. A UNESCO é a agência especializada das Nações Unidas para a educação, oferecendo uma liderança global e regional que visa fomentar o progresso, fortalecendo a resiliência e a capacidade dos sistemas nacionais para servirem todos os alunos. A UNESCO também lidera os esforços para responder aos desafios globais contemporâneos por meio da aprendizagem transformadora, com um enfoque especial na igualdade de género e em África em todas as ações.

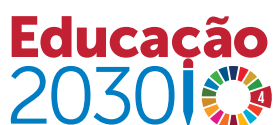


**unesco**

Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura

## A Agenda Global 2030 para a Educação

A UNESCO, no papel de agência especializada das Nações Unidas para a educação, está encarregada de liderar e coordenar a Agenda 2030 para a Educação, a qual faz parte de um movimento global para erradicar a pobreza por meio de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) até 2030. A educação, essencial para o cumprimento de todos esses objetivos, tem seu próprio ODS, o de número 4, que visa a *“assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”*. O Marco de Ação da Educação 2030 fornece orientações para a implementação desses ambiciosos objetivos e compromissos.



**A União Africana (UA)** é um organismo continental composto pelos 55 Estados membros que constituem os países do continente africano.

Guiada pela sua visão de “Uma África integrada, próspera e pacífica, impulsionada pelos seus próprios cidadãos e representando uma força dinâmica na arena global”, a UA promove o crescimento e desenvolvimento económico de África através da defesa da inclusão dos cidadãos e do reforço da cooperação e integração dos Estados africanos. Na educação, a UA contribui para o desenvolvimento dos recursos humanos e do capital intelectual através da facilitação do acesso a sistemas de educação e formação revitalizados, de qualidade, relevantes e harmonizados, ao mesmo tempo que garante a igualdade de género e ambientes de aprendizagem seguros e saudáveis. A UA está a implementar a Estratégia Continental de Educação (CESA 16-25), que tira partido dos agentes do setor da educação, países membros, comunidades económicas regionais e parceiros de desenvolvimento, entre outros, a fim de transformar coletivamente os sistemas de educação em África. A estratégia, centra-se na educação pré-escolar, ensino superior, ensino e formação técnica e profissional, desenvolvimento de professores e desenvolvimento curricular, entre outros objetivos estratégicos da CESA.

Publicado em 2023 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, pelo Escritório Regional Multissetorial da UNESCO para a África Ocidental (Sahel) em Dakar, Almadies, Route de la plage de Ngor, BP 3311, Dakar, Senegal e pela Comissão da União Africana (CUA), Departamento de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação, P.O. Box 3243, Roosevelt Street W21K19, Adis Abeba, Etiópia

© UNESCO/CUA 2023



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 ([www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-port](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-port)).

Título original: *Education in Africa: Placing equity at the heart of policy – Executive summary*

Publicado em 2023 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, pelo Escritório Regional da UNESCO em Dakar e pela CUA

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

As ideias e as opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO ou as da CUA, nem comprometem as Organizações.

Tradução: Strategic Agenda UK LTD

Diagramação: Renaud Lioult

Impresso por Polykrome

Impresso em Senegal

A Estratégia Continental de Educação para África 2016-2025 (CESA 16-25) foi adotada pelos Chefes de Estado e de Governo da União Africana durante a sua 26.ª Sessão Ordinária, realizada em Adis Abeba no dia 31 de janeiro de 2016, como quadro para transformar os sistemas de educação e formação do continente. A CESA concretizou a visão descrita na sua Agenda 2063 para permitir que os cidadãos se tornem agentes eficazes da mudança para alcançarem “A África que Queremos”. Também posicionou o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável relativo à educação (ODS 4) da Agenda 2030 no contexto dos desafios e prioridades específicos de África.

Na Conferência Pan-Africana de Alto Nível sobre a Educação (PACE) de 2018, os países membros pediram à União Africana e à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para produzir, de forma regular, um relatório continental para monitorizar os progressos realizados em direção ao alcance da implementação da CESA 16-25 e do ODS 4. As duas organizações confiaram ao Instituto Internacional para o Planeamento Educacional da UNESCO (IIEP-UNESCO) a produção do primeiro relatório, que visa contribuir para os esforços realizados pelos países africanos para acelerar o alcance dos objetivos e metas estratégicos definidos em ambas as agendas. Apresenta uma análise da situação da base de referência que abrange os primeiros cinco anos da implementação. O relatório está alinhado com o processo de análise comparativa conduzido pela Comissão da União Africana (CUA) e pelo Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) e assenta os seus quadros conceptual e analítico nos indicadores de análise comparativa definidos.

# Colocar a igualdade no cerne da política de educação



**Uma concentração na igualdade serve de base à análise deste relatório, refletindo o empenho na Agenda 2030, na CESA 16-25 e na Declaração de Nairobi e Apelo à Ação para a Educação de 2018, com o objetivo de não deixar nenhuma criança para trás.** Utilizando uma abordagem multidimensional para examinar as disparidades na educação, debate as ligações e interseções entre a riqueza do agregado familiar, a localização, a questão de género, a língua falada em casa, a crise e o deslocamento, a deficiência e o acesso de uma criança a educação e aprendizagem de

qualidade. Apresenta tanto os padrões das disparidades na educação ao longo destas dimensões como os esforços que os governos africanos têm em curso para alcançar uma educação equitativa e inclusiva. A igualdade tem de ser colocada no centro das prioridades políticas, do planeamento da política e das decisões de investimento a fim de fornecer acesso a uma educação de qualidade a todos os níveis e garantir oportunidades de aprendizagem que permitam que as crianças se desenvolvam.

Embora possa não haver nenhuma solução milagrosa para a desigualdade na sociedade em geral, o acesso equitativo a uma educação de qualidade foi identificado como uma forma particularmente eficaz de romper com o ciclo de pobreza intergeracional. Alguns países mostraram-se bem-sucedidos na associação do crescimento económico a uma maior igualdade ao longo das duas últimas décadas, ao passo que noutros este aspeto resultou numa maior desigualdade de rendimentos (PNUD, 2017).

Os esforços realizados para ampliar o acesso a uma educação de qualidade, e melhoria da mesma, devem dar prioridade à igualdade na educação para que as crianças mais vulneráveis sejam colocadas no centro dos investimentos e decisões políticas. Na maioria dos sistemas de educação verifica-se uma segregação entre as crianças mais aptas e as que necessitam de um apoio extra. Além de trabalhar nas dimensões mais visíveis da igualdade (questão de género, localização e pobreza), é importante aprofundar as barreiras invisíveis<sup>1</sup> que impedem que muitas crianças beneficiem da experiência educativa (Banerji, 2014).

O efeito negativo que as crises, os conflitos, as catástrofes naturais e os eventos imprevistos exercem nas crianças mais vulneráveis não pode ser ignorado. A análise chama a atenção para o impacto desproporcionalmente negativo que a pandemia de COVID-19 exerceu nas crianças desfavorecidas e marginalizadas, que deverá ampliar as disparidades existentes tanto no acesso como na aprendizagem (UNESCO, 2021; FNUAP e UNICEF, 2020).



**As análises relacionadas com a igualdade são apresentadas como uma questão transversal em todos os capítulos do relatório. O Capítulo 2 resume as conclusões e apresenta o quadro conceptual.**

1. As que impedem que as crianças sejam matriculadas na escola, que a frequentem regularmente, que frequentem mas que não sigam o caminho de aprendizagem médio ou que sequer surjam nas bases de dados oficiais.

# Educação pré-escolar e preparação para frequentar a escola



**A CESA descreve a educação pré-escolar como a próxima fronteira para África conseguir criar uma educação de qualidade sustentada.** A sua declaração sobre a importância da educação pré-escolar encontra paralelos na Agenda 2030 e é captada

concretamente na Meta 4.2 dos ODS, que impõe que os governos assegurem que todas as raparigas e rapazes tenham acesso a um desenvolvimento, cuidado e educação pré-escolar de qualidade.

Nos seus esforços de ampliação da educação pré-escolar, os governos africanos adotaram muitas abordagens diferentes (por exemplo, abordagem progressiva à universalização, abordagem à expansão indiferente à idade de base comunitária) e utilizaram uma vasta gama de modelos de prestação do serviço que variam em termos de intensidade (por exemplo, programas de meio dia vs. dia inteiro, programas uma vez por semana vs. cinco dias por semana), localização (serviços com base na instituição, com base na comunidade vs. com base no domicílio) e calendarização (programas ao longo de todo o ano vs. sazonais com base no modelo acelerado de preparação escolar). Ainda que esta diversidade seja um indicador da adaptabilidade da educação pré-escolar às necessidades e ao contexto, também levanta questões sobre a qualidade da educação oferecida, já que a implementação dos variados modelos de ministração pode não ser uniforme e pode produzir diferentes resultados nos diversos contextos. Existem provas claras da importância da qualidade na educação pré-escolar para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de tenra idade (UNICEF, 2019; Adeniran, Ishaku e Akanni, 2020). Os efeitos negativos dos programas de baixa qualidade podem ir além das promessas não cumpridas a nível de aprendizagem e progressos de desenvolvimento. Podem colocar em risco a segurança, a saúde e o bem-estar emocional das crianças (UNICEF, 2019). Por conseguinte, um enfoque na qualidade deve ser central nos debates políticos sobre a expansão do acesso à educação pré-escolar, não somente no que respeita aos elementos estruturais dos serviços, mas também em termos de elementos relacionados com o processo (por exemplo, pedagogia, interações adulto-criança) e de elementos ao nível do sistema (por exemplo, normas e monitorização, financiamento e gestão) (Rossiter, 2016). A inclusão também importa. Para crianças com deficiência, o acesso aos serviços da educação pré-escolar podem facilitar uma identificação precoce de necessidades especiais e fatores de risco do atraso no desenvolvimento, permitir a prestação de apoio integrado e complementar intervenções precoces em curso (UNICEF, 2019; UNESCO, 2021).

O papel que a educação pré-escolar possui no apoio à preparação de uma criança para a escola primária também a converte numa potencial ferramenta para mitigar a ampliação das desigualdades nos resultados do desenvolvimento nos seus primeiros anos de escolaridade e numa “poderosa oportunidade para romper com ciclos intergeracionais de desigualdade” (UNICEF, 2019: 39). No entanto, tirar partido do potencial da educação pré-escolar para aumentar a igualdade irá exigir “medidas arrojadas que beneficiem as crianças desfavorecidas pelo menos tanto como as suas congéneres em melhor situação” em cada política e decisão de investimento, ao mesmo tempo que se expande o acesso à educação pré-escolar (UNICEF, 2019: 39). Para tal, programas de aprendizagem precoce direcionados e modelos de intervenção multissetorial centrados em crianças que enfrentam experiências adversas são importantes elementos de base. Neste sentido, fornecer serviços de educação pré-escolar durante situações de crise, como conflitos, catástrofes naturais e pandemias, ganha uma importância particular em virtude do seu potencial para mitigar os seus efeitos negativos no desenvolvimento das crianças de tenra idade. Por conseguinte, é importante que os governos deem prioridade à qualidade, à inclusão e à igualdade nos seus esforços para expandir o acesso à educação pré-escolar.

Em África, o acesso à educação pré-escolar varia muito mais do que se verifica em outros níveis de educação. No interior dos países, disparidades relacionadas tanto com a riqueza como com a localização são generalizadas, mas a dimensão destas lacunas varia de um país para outro. Estima-se que a despesa pública corrente na educação pré-primária nos países de baixos rendimentos abranja apenas 10% do total necessário para fornecer o acesso universal. Dar resposta a esta situação pode exigir um aumento da dotação do orçamento para a educação dedicado à educação pré-escolar e mudanças na política para utilizar os fundos existentes de forma mais eficiente (IIEP-UNESCO, 2021). Tais mudanças poderiam incluir o ajustamento da duração e intensidade dos programas de educação pré-escolar, o reforço da eficácia do programa curricular e das capacidades dos professores, a melhoria da atribuição equitativa dos professores e a criação de oportunidades de aprendizagem precoces complementares de baixo custo, como iniciativas na rádio e na televisão. Poderia também implicar a promoção do envolvimento do setor privado na prestação de serviços de educação pré-escolar em áreas mais ricas para que o financiamento público se concentrasse mais nas comunidades desfavorecidas (IIEP-UNESCO, 2021).



**Estas conclusões são apresentadas mais pormenorizadamente no Capítulo 3 do relatório.**

# Acesso a educação primária e secundária de qualidade



**O acesso a educação primária e secundária de qualidade está no cerne do ODS 4 e é captado na Meta 4.1 dos ODS, que impõe que os governos assegurem que todas as raparigas e rapazes concluem uma educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade.** De igual modo, na CESA 16-25 os governos africanos comprometem-se a assegurar “taxas de conclusão melhoradas a todos os níveis”. Este aspeto é especialmente importante na medida em que a África Subsariana possui a maior população em situação de abandono escolar a nível global. Possui também a mais elevada

taxa de abandono escolar, estimada em uma em cada cinco crianças em idade de frequentar a escola primária (18,8%), um em cada três para adolescentes em idade de frequentar o ciclo inferior do ensino secundário (36,7%) e um em cada dois para jovens em idade de frequentar o ciclo superior do ensino secundário (57,5%) (UNESCO, 2020a: 210). Uma análise do número total (em lugar da taxa) de crianças em situação de abandono escolar demonstra que estas se encontram fortemente concentradas num número relativamente pequeno de países.

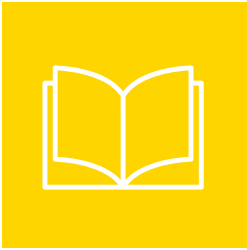
Os países africanos encontram-se em fases diferentes das suas jornadas em direção ao acesso universal aos níveis primário e secundário. Em alguns, como o Egito, a Tunísia e a África do Sul, a educação primária universal parece estar ao alcance até 2030 e os esforços realizados no ciclo inferior da educação secundária registaram um sucesso notável. No entanto, noutros países, incluindo o Chade e a Guiné-Bissau, mais de dois terços das crianças não concluem o ensino primário, o que sugere que o acesso mesmo ao nível primário exige uma atenção política urgente e intensa.

As crianças dos quintis mais pobres têm muito menos probabilidades de concluir o ensino primário, o ciclo inferior e o ciclo superior do ensino secundário do que as crianças dos quintis mais ricos e a dimensão desta lacuna aumenta nos níveis superiores de ensino. As disparidades de género nas taxas de conclusão variam de país para país e de região para região, colocando em destaque a diversidade de fatores que impedem os rapazes e as raparigas de frequentar a escola e a sua variabilidade em função dos países e das faixas etárias. O relatório salienta várias iniciativas governamentais que abordam a lacuna da riqueza, incluindo através de esforços direcionados como a eliminação das propinas escolares, transferências monetárias condicionais que visam aumentar a matrícula e a retenção, a inclusão da educação pré-primária em subvenções por capitação e o programa de preparação acelerada para crianças que não tinham beneficiado da educação pré-escolar antes de entrarem no primeiro ano.



**Estas conclusões são apresentadas mais pormenorizadamente no Capítulo 4 do relatório.**

# Qualidade e aprendizagem nas escolas primárias e secundárias



**A Agenda 2030 preconiza um compromisso com duas vertentes que associa a conclusão de uma educação gratuita, equitativa e de qualidade a resultados relevantes e eficazes para todos.** Várias metas do ODS 4 referem o âmbito destes objetivos, incluindo a conclusão

da literacia e da numeracia, competências relevantes para o emprego e conhecimentos e competências para o desenvolvimento sustentável. A CESA apresenta uma gama ainda mais vasta de metas de aprendizagem com um enfoque maior nas ciências, tecnologias, engenharia e matemática (STEM), tecnologias de informação e comunicação (TIC) e paz e resolução de conflitos. Também preconiza um objetivo de aprendizagem relacionado com o cultivo dos valores básicos africanos e o desenvolvimento sustentável (União Africana, 2016). Contudo, parece haver pouco consenso entre as partes interessadas quanto às metas que devem ser prioritárias (Evans e Hares, 2021)<sup>2</sup>, o que pode criar exigências concorrentes a nível de tempo e recursos de aprendizagem. Melhorar os resultados de aprendizagem exige dar prioridade às crianças que apresentam os piores resultados da turma em termos de aprendizagem, através do alinhamento de vários componentes da educação de qualidade, como o programa curricular, a pedagogia, a formação de professores, materiais de ensino e de aprendizagem, avaliações de alunos e até uma série de fatores externos ao sistema escolar (Cambridge Assessment, 2017; Kim, Care e Vista, 2019).

Prestou-se muita atenção a investimentos em competências básicas de literacia e numeracia, mas menos à abordagem das causas das disparidades na sua aquisição. As competências básicas de literacia e numeracia são necessárias para progredir na aprendizagem, constituindo assim uma “condição prévia” para alcançar as metas do ODS 4 (Beeharry, 2021; 2020). Investir nas competências básicas de literacia e numeracia para as crianças com os piores resultados da turma é fundamental para lidar com a segregação na educação e assegurar que os alunos pobres, marginalizados e desfavorecidos tenham oportunidades reais de progredir (IIEP-UNESCO).

Os esforços realizados para melhorar os processos e resultados de aprendizagem necessitam de estar aliados a intervenções pedagógicas e a nível do programa curricular. As reformas fragmentadas de apenas alguns dos elementos de base (ou seja, programa curricular, pedagogia, formação de professores, materiais de ensino/aprendizagem, avaliações da aprendizagem) podem não proporcionar as melhorias esperadas nos resultados de aprendizagem. Um programa curricular racionalizado e baseado em competências que garanta um ritmo que responda às necessidades dos alunos deve constituir um dos pilares destas reformas. A reforma das normas do programa curricular 3R da República Unida da Tanzânia que introduziu um novo programa curricular centrou-se em alinhá-lo com os objetivos de ensino, materiais e formação de professores (RISE, 2020) e o trabalho do Instituto Nacional para o Desenvolvimento do Programa Curricular e Profissional (National Institute for Curriculum and Professional Development) da África do Sul, que oferece capacidades profissionais e de apoio avançadas para melhorar a ministração do programa curricular (Sayed e Bulgrin 2020, 47), são alguns exemplos neste sentido. De igual modo, é também fundamental assegurar que os professores estejam dotados dos conhecimentos e competências necessários, bem como do acesso a materiais de ensino e aprendizagem alinhados com o programa curricular e a pedagogia desejada (Cambridge Assessment, 2017; Kim, Care e Vista, 2019).

Uma análise das mudanças verificadas nos resultados de aprendizagem desde 2015 revela resultados dispare. No lado positivo, na maioria dos países com dados disponíveis, o número de crianças que alcançou pelo menos um nível mínimo de proficiência em matemática e leitura nos 2.º e 3.º anos, ou no fim do ensino primário, aumentou. No entanto, aparentemente os níveis gerais de aprendizagem em leitura e matemática permanecem baixos. Observam-se amplas disparidades de riqueza entre os países, as disciplinas e os níveis de educação. De uma maneira geral, as crianças das famílias pobres alcançam piores resultados na leitura do que na matemática. Esta lacuna no nível da competência aumenta à medida que evoluem ao longo da escolaridade. Além disso, 80% das crianças da África Subsariana não são ensinadas na língua que é falada em casa (Banco Mundial, 2021), o que

*2. Os objetivos de aprendizagem incluem um vasto leque de competências, conhecimentos, valores e atitudes, como competências de literacia básicas, competências transferíveis, competências digitais, competências técnicas específicas da função e ser um membro da comunidade e cidadão respeitador.*

também pode ter consequências negativas para os resultados de aprendizagem.

Foram implementadas diversas abordagens para garantir resultados de aprendizagem mais equitativos, tendo alguns países reforçado os processos de aprendizagem no interior das escolas, ao passo que outros se centraram em instituições não formais. O modelo da segunda hipótese, por exemplo, oferece programas de educação a jovens que não concluíram o ensino primário ou secundário, proporcionando-lhes a oportunidade de recuperarem do atraso na sua escolaridade e aprendizagem (UNICEF, 2017). Alguns países africanos oferecem aos jovens que abandonaram a escola a possibilidade de recuperarem do atraso na sua aprendizagem ou de serem reintegrados no sistema de educação formal. Entre estes programas conta-se a Parceria para a Aprendizagem das Raparigas Adolescentes do Malawi, que ajuda as raparigas a regressarem ao sistema de educação formal (Fundação Mastercard, 2018).

As escolas não formais, conceito que inclui oportunidades de aprendizagem de base comunitária, também têm sido utilizadas para ajudar a fornecer um acesso equitativo a alunos marginalizados. Um destes exemplos é o Mali, onde mais de 51 000 crianças em situação de abandono escolar com idade de frequentar a escola primária foram alcançadas através de centros de aprendizagem comunitários e espaços de aprendizagem temporários e também por intermédio de escolas formais (UNICEF, 2020). O *coaching* institucional foi também reconhecido como potencialmente eficaz na melhoria dos resultados de aprendizagem no hemisfério Sul, onde a educação formal e as oportunidades de desenvolvimento profissional no emprego para professores são frequentemente reduzidas (Piper e Zuilkowski, 2015). No Quênia, por exemplo, existem dados que comprovam que o *coaching* pode melhorar a literacia tanto nas escolas públicas como não formais.

Desde 2020, as TIC tornaram-se um componente vital dos esforços para melhorar os resultados de aprendizagem. Dados do Quênia sugerem que as intervenções de TIC podem contribuir para melhorar os resultados da literacia, mas que o seu impacto é frequentemente moldado pelo contexto em que têm lugar. Por conseguinte, os resultados podem não depender exclusivamente da utilização das TIC (Piper et al., 2016). Na sua resposta à COVID-19, muitos países recorreram às TIC como forma de ajudar a evitar perdas de aprendizagem, com dados do Botsuana a sugerir que as soluções de baixa tecnologia (mensagens SMS, chamadas telefónicas) podem resultar em ganhos de aprendizagem (Angrist et al., 2020). Apesar de estes constituírem passos importantes, os governos continuam a enfrentar o desafio de oferecer uma educação equitativa e de qualidade remotamente quando o acesso às infraestruturas de TIC é desigual.



**Estas conclusões são apresentadas mais pormenorizadamente no Capítulo 4 do relatório.**



# Competências para o trabalho: ensino e formação técnica e profissional e ensino superior



**Muitos governos africanos intensificaram os seus esforços para criar competências entre as crianças e jovens em idade escolar para os preparar para um mercado de trabalho global altamente competitivo e para reforçar a ligação entre este**

**mercado e a educação e formação como forma de ajudar os jovens a encontrarem empregos produtivos (Barlet e d'Aiglepie, 2017).**

Na Agenda 2030, os governos comprometem-se a garantir um acesso igual a um ensino técnico, profissional e superior economicamente acessível e de qualidade para aumentar o número de jovens e adultos dotados das competências relevantes necessárias para encontrarem emprego e postos de trabalho decentes ou tornarem-se empresários e para reduzir a proporção de jovens sem emprego e que não frequentam sistemas de ensino ou de formação. A CESA concentra-se também fortemente nas competências para o trabalho. Destaca a mudança de paradigma promovida pela estratégia continental de repensar o ensino e formação técnica e profissional como a preparação dos jovens para se tornarem criadores de postos de trabalho em lugar de procurarem postos de trabalho e para converter o ensino e formação técnica e profissional de uma simples amálgama de instituições técnicas e profissionais num sistema coerente para criar recursos humanos competentes e de qualidade. De igual modo, a CESA enquadra o ensino superior em termos de “crescimento económico significativo e sustentável” e “desenvolvimento nacional e competitividade global” (União Africana, 2016: 7).

No entanto, em quase todos os países africanos, a realidade é que a maioria dos jovens irá necessitar de encontrar ou criar emprego no setor informal, que é responsável por 86% dos postos de trabalho no continente (OIT, 2018). Tal exige encarar a interação entre educação, formação e trabalho como não linear e, assim, contribuir para a identificação de processos e mecanismos alternativos à escolaridade formal, que são facilitados, regulados e reforçados pelos governos. Se formalizados através de diplomas, poderiam refletir melhor a

dupla realidade da baixa taxa de conclusão na escolaridade formal e o seu impacto na aquisição das competências básicas e competências para o trabalho.

Atualmente, o desfasamento das competências prevalece no mercado de trabalho. Tal exige uma necessidade de ir além da especialização específica da função e considerar também um conjunto mais amplo de competências que inclui competências digitais, competências básicas de literacia e numeracia e, cada vez mais, competências pessoais, ou “soft skills” (um conjunto de qualidades, traços, atributos, hábitos e atitudes pessoais intangíveis que podem ser utilizados em muitos diferentes tipos de empregos) (IBE UNESCO, 2013). As barreiras institucionais (ou seja, preocupações relativas à dotação orçamental, coordenação das políticas e fluxos de informação) constituem um fator importante na limitação da eficácia da educação e formação na produção das competências necessárias no mercado de trabalho. Mais especificamente, as decisões de dotação orçamental podem estar separadas do desempenho dos prestadores de serviços de ensino e formação técnica e profissional (conforme medido em termos de eficiência interna, efeitos e impacto nos beneficiários), os níveis agregados de financiamento podem não refletir a importância do ensino e formação técnica e profissional para o crescimento económico (Banco Mundial, 2013) e os pontos fracos institucionais podem dificultar a possibilidade de colaboração e coordenação eficazes entre ministérios e entre agentes dos setores público e privado (Banco Mundial, 2015). Para reduzir o desfasamento das competências, vários governos implementaram reformas ao nível do sistema (por exemplo, abordagem à formação baseada em competências no que se refere ao ensino e formação técnica e profissional) e intervenções ao nível do programa (por exemplo, formação complementar para reforçar as competências pessoais).

Baixos níveis de investimento nas instituições de ensino superior constituem também causa de preocupação. Em alguns países, a crescente procura por ensino pós-secundário conduziu à diversificação do panorama para o ensino superior, marcado pela emergência de uma oferta de educação privada generalizada e dispar (Lebeau e Oanda, 2020: 1). Para abordar a variação na qualidade entre estas instituições, está a ser

prestada atenção ao quadro regulador e aos mecanismos de acreditação e de garantia da qualidade, mantendo a oferta de um ambiente operacional favorável aos fornecedores privados. O Quadro Pan-Africano de Garantia da Qualidade e Acreditação (PAQAF – Pan-African Quality Assurance and Accreditation Framework), promovido pela CUA, procura harmonizar os programas de ensino superior a fim de criar um espaço de ensino superior africano revitalizado e globalmente competitivo, através da colaboração intra-africana (HAQAA, 2016). As disparidades relacionadas com a riqueza no acesso a um ensino superior de qualidade constituem outro desafio neste espaço.

Uma análise do emprego jovem, conforme captado pelo indicador de referência “proporção de jovens entre os 15 e os 24 anos sem emprego e que não frequentam sistemas de ensino ou de formação” também aponta para alguns destes desafios. Os dados de 11 países sobre a proporção de jovens sem emprego e que não frequentam sistemas de ensino ou de formação apresentam diferenças notáveis. Em alguns, um em cada oito jovens é um jovem sem emprego e que não frequenta sistemas de ensino ou de formação, ao passo que noutros a proporção chega apenas a um em cada três. Em quase todos os países, a maioria destes jovens são do género feminino. No entanto, este é um fenómeno global e as disparidades de género no grupo dos jovens sem emprego e que não frequentam sistemas de ensino ou de formação em África estão na realidade abaixo da média global (OIT, 2020: 27). Em quase todos os 25 países com dados disponíveis, a matrícula no ensino profissional é inferior a 5% e em muitos deles inferior a 1%. A despesa governamental em ensino e formação técnica e profissional é igualmente baixa enquanto percentagem do Produto Interno Bruto (PIB). Não existe praticamente nenhuma informação disponível sobre outras potenciais disparidades no acesso a ensino e formação técnica e profissional, com base na riqueza, deficiência e localização rural/urbana.

Na maioria dos países onde existem dados disponíveis, o rácio bruto de assiduidade no ensino superior está abaixo dos 10%. Além disso, as disparidades baseadas na riqueza no acesso ao ensino superior são consideráveis e generalizadas, embora a dimensão da lacuna varie de país para país. Só em alguns países é que as mulheres e os homens têm oportunidades iguais de frequentar o ensino superior. Para a maioria dos restantes países, os homens têm um acesso desproporcionado ao ensino superior, com mais mulheres matriculadas em saúde/bem-estar, educação, artes e humanidades e ciências sociais e uma proporção muito maior de homens matriculados em engenharia-produção e programas relacionados com as TIC (Arias, Evans e Santos, 2019).



**Estas conclusões são apresentadas mais pormenorizadamente no Capítulo 5 do relatório.**

## Professores



**Os governos de África enfrentam um desafio com três vertentes: ampliar a força de trabalho da educação, aumentar a proporção de professores qualificados e garantir que as políticas laborais reforçam a equidade na educação.** Tanto na Agenda 2030

como na CESA, os governos efetuam compromissos claros e consistentes para investir em professores reconhecendo a função vital que desempenham no acesso das crianças a uma educação de qualidade. A CESA posiciona os professores no centro da estratégia continental, com a revitalização da profissão reconhecida como o seu primeiro objetivo estratégico (União Africana, 2016). Salienta o recrutamento, a formação, a implementação e o desenvolvimento profissional, em conjunto com condições de trabalho e de vida e a recompensa da dedicação e da inovação como os elementos-chave de uma política de força de trabalho para a educação eficaz (União Africana, 2016).

Vários governos introduziram alterações nos seus sistemas e políticas de gestão da força de trabalho da educação. Entre estes esforços incluem-se o aumento da motivação e disposição dos professores para trabalharem em escolas com dificuldades de recrutar trabalhadores, revisões das políticas de recrutamento e atribuição para o progresso da equidade e da diversidade e novos modelos de ministração e conteúdos para a formação de professores. Foram também desenvolvidos programas que aliam estratégias de desenvolvimento profissional de professores, organigramas de ensino e fornecimento de manuais escolares, demonstrando contributos notáveis para resultados de aprendizagem melhorados (Piper et al., 2018). Recentemente, programas de *coaching* educativo e mentoria de professores têm evoluído bastante, gerando impactos positivos na aprendizagem. Os programas da Gâmbia e do Quênia são de particular interesse, direcionados para as áreas pobres e remotas (Eble et al., 2019; Piper e Zuilkowski, 2016). A liderança escolar é também reconhecida como vital para melhorar os resultados da aprendizagem e da educação em geral (Bush, 2013; Bush e Glover, 2016).

Em 2015, estimou-se que alcançar a educação primária e secundária universal até 2030 implicaria recrutar cerca de 17 milhões de professores na África Subsaariana (UIS, 2017). Trata-se, em simultâneo, de um imenso desafio e de uma potencial oportunidade. Se os governos melhorarem os programas iniciais de educação dos professores (Comissão da Educação, 2019) e introduzirem políticas de recrutamento e afetação mais eficazes e equitativas, a inserção destas novas coortes de professores qualificados e altamente motivados no sistema poderia servir de impulso real para revitalizar a força de trabalho. No entanto, tirar partido desta oportunidade pode exigir mudanças no statu quo do financiamento. Os salários dos professores representam já uma quota significativa dos orçamentos da educação recorrentes na maioria dos países (Comissão da Educação, 2019) e a expansão em curso da força de trabalho irá exigir conversações mais alargadas sobre as prioridades financeiras tanto dos governos como dos parceiros de desenvolvimento.

Um número crescente de estudos indica que a qualidade do professor constitui uma forte determinante da aprendizagem e bem-estar das crianças. Para melhorar esta situação, é necessária uma abordagem assente em várias vertentes, tendo no centro uma política para a força de trabalho da educação. No entanto, as políticas mais eficazes são aquelas que também levam em conta os elementos do recrutamento, formação, motivação, seguimento e apoio e que são bem-sucedidas no alinhamento com os programas curriculares, os materiais de ensino e as políticas de avaliação (Comissão da Educação, 2019).

Além disso, as análises da qualidade dos professores conduzidas em 2016 e por volta desse ano, conforme medidas pelos indicadores do ODS 4.c, demonstraram variações entre os diferentes países no número de professores com formação pedagógica ao nível do ensino primário. Concluiu-se que alguns países da África Oriental e do Norte de África apresentavam uma proporção consideravelmente alta de professores que tinham recebido formação pedagógica, ao passo que noutros menos de metade tinha recebido formação. Verificam-se também variações no que respeita ao número de professores que receberam formação pedagógica desde 2016, com uma variação positiva considerável em vários países e uma variação muito reduzida noutros.

Os estudos sugerem também que o impacto que os professores exercem nas vidas das crianças vão além do sucesso académico de curto prazo e que se estendem a resultados de longo prazo a nível social e do mercado de trabalho (Beteille e Evans, 2019; Blazer e Kraft, 2017; Chetty, Friedman e Rockoff, 2017; Jackson, 2019). Em contextos em que as escolas servem de pontos de contacto para um vasto leque de serviços considerados críticos para o bem-estar geral de uma criança (incluindo nutrição, saúde, apoio psicossocial e assistência social), os professores frequentemente facilitam a prestação desses serviços. De uma maneira geral, os professores e as políticas eficazes da força de trabalho são fundamentais não apenas para a educação de qualidade, mas também para que esta seja mais equitativa através da diversidade do pessoal, atribuição de professores e práticas de ensino inclusivas:

- A diversidade na força de trabalho da educação pode ter implicações para o acesso das crianças desfavorecidas à escola e sua aprendizagem na escola. Estudos sugerem que os professores com contextos semelhantes aos dos seus alunos podem constituir poderosos modelos a seguir e, potencialmente, motivá-los ainda mais (OCDE, 2012). Os professores do género feminino podem ajudar a contribuir para os resultados de aprendizagem e conclusão do ensino das raparigas (Haugen et al., 2014), os professores que falam a mesma língua que os seus alunos geralmente são mais eficazes, já que podem ajudar melhor os alunos cuja língua falada em casa é diferente da língua de instrução (van Ginkel et al., 2015) e os professores nascidos no distrito onde se situa a escola têm mais probabilidades de serem assíduos (Chaudhury et al., 2006). Estes exemplos destacam a importância de refletir a diversidade geográfica, cultural e linguística de um país na força de trabalho de ensino. A reduzida disponibilidade de dados restringe o âmbito da análise da diversidade, mas disparidades de género na força de trabalho de professores, particularmente nos níveis pós-primários, observam-se na maioria dos países. Em cerca de metade dos países onde existem dados disponíveis, os professores do género feminino constituem menos de um quarto da força de trabalho tanto no ciclo inferior do ensino secundário como no superior.
- A atribuição e o destacamento de professores também suscitam preocupações de equidade consideráveis. Em muitos países, a falta de professores constitui um problema maioritariamente em áreas rurais, remotas, com baixos recursos, de difícil acesso e afetadas por conflitos, o que varia também em função do domínio da disciplina e do nível de ensino (Comissão da Educação, 2019). Verificam-se consideráveis diferenças entre países no que respeita ao grau de valores de aleatoriedade, um indicador que demonstra a medida pela qual a atribuição de professores está relacionada com outros fatores que não o número de alunos. A Parceria Global para a Educação especifica o valor de 0,20 e abaixo como aceitável para a atribuição equitativa (o que significa que 80% ou mais das nomeações de professores se baseiam diretamente no número de alunos a ensinar). Apenas três dos 16 países inquiridos cumprem este valor de referência (Nkengne e Marin, 2018).
- Um aspeto relacionado respeita às práticas de ensino inclusivas. Embora os conhecimentos dos professores de práticas de ensino inclusivas, e uso das mesmas, sejam importantes para a inclusão de alunos com deficiência no processo de aprendizagem, verifica-se uma escassez de professores do ensino especial e apenas um número limitado dos mesmos parece beneficiar de formação no emprego sobre ensino inclusivo (Chitiyo et al., 2015).



**Estas conclusões são apresentadas mais pormenorizadamente no Capítulo 6 do relatório.**

## Instalações de ensino



**A Agenda 2030 identifica as instalações de ensino como um meio de implementação do ODS 4 e do ODS 4.a, que exigem que os governos se comprometam a construir e modernizar instalações de ensino que sejam sensíveis às crianças, à deficiência**

**e à questão de género e a assegurar ambientes de ensino seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.**

A CESA também descreve as instalações de ensino como um fator estratégico para ampliar o acesso a uma educação de qualidade. Identifica fortes disparidades na disponibilidade e qualidade destas instalações nos fossos rico/pobre e rural/urbano (União Africana, 2016) e destaca a necessidade de investir em instalações de ensino em áreas difíceis de alcançar e marginalizadas (União Africana, 2016). A CESA lamenta também os ataques às escolas e o uso militar das mesmas, o que faz com que as poucas infraestruturas disponíveis sejam danificadas ou destruídas (União Africana, 2016). Salienta ainda que a expansão do ensino secundário irá implicar que haja necessidades adicionais de infraestruturas modernas ao nível do ensino superior. Identifica as TIC como detendo o potencial para soluções eficazes e duradouras para alguns destes desafios (União Africana, 2016). De igual modo, a Declaração de Nairobi de 2018, centrada na transformação da educação no sentido de cumprir a Agenda 2063 para “A África que Queremos” e a Agenda 2030 global para o Desenvolvimento Sustentável, inclui um compromisso pelos governos e outras partes interessadas no sentido de tornarem o ambiente de ensino e aprendizagem mais seguro, mais saudável e mais inclusivo (UNESCO, 2018: 2).

Dados de outros estudos em África sugerem que, onde a disponibilidade de escolas é uma dificuldade, a construção de escolas está associada a um acesso e taxas de conclusão acrescidos e a uma melhoria da aprendizagem (Evans e Acosta, 2021). A insuficiente disponibilidade de escolas também conduz a salas de aula com excesso de alunos e a escolas com turnos duplos, dois fatores que estão associados a resultados de aprendizagem mais baixos e a taxas de abandono escolar mais altas (UIS, 2012). O tamanho particularmente grande das turmas nos primeiros níveis de ensino representa um desafio significativo para a aquisição da leitura e numeracia básicas e limita a potencial adoção de práticas instrutivas mais centradas na criança que poderiam ajudar a melhorar os resultados de aprendizagem (Bashir et al., 2018).

Nas áreas rurais, em especial, os professores e alunos tendem a enfrentar barreiras no terreno e relacionadas com o clima para acederem à escola, que são agravadas pela crescente tendência de catástrofes climáticas mais destrutivas (UNESCO, 2020b; Godfrey e Tunhuma, 2020). Por conseguinte, investir na preparação e resposta precoce e reforçar as infraestruturas escolares contra catástrofes parecem medidas mais urgentes do que nunca.

De uma maneira geral, o ambiente escolar está ligado ao bem-estar das crianças através de múltiplos canais, incluindo a saúde. As instalações de água, saneamento e higiene (WASH) são particularmente relevantes neste sentido. No entanto, em cerca de metade dos países onde existem dados disponíveis, mais de 50% das escolas primárias não têm acesso a instalações básicas de WASH. Verificam-se diferenças acentuadas em termos de disponibilidade. Na maioria dos países em que estão disponíveis dados desagregados, uma maior proporção de escolas urbanas tem acesso a instalações de WASH em comparação com as rurais.

Existe também uma associação entre a qualidade do ambiente escolar e a aprendizagem. Dispor de espaços e recursos adaptados às necessidades e processos educativos das crianças revelou-se um elemento determinante no processo de aprendizagem. Programas de aprendizagem lúdicos, implementados através de novas infraestruturas ou da melhoria das instalações existentes, revelaram resultados positivos no desenvolvimento cognitivo e socioemocional, resultados de saúde e preparação para a escola entre os alunos mais novos no Gana rural (Attanasio e Krutikova, 2019), na Libéria (Luminos Fund, 2019) e no Uganda (Right to Play, n.d.), entre outros países.

O ambiente escolar está também associado ao bem-estar das crianças em termos de acessibilidade e inclusão. Infraestruturas e materiais de aprendizagem adaptados às necessidades das crianças com deficiência são importantes para um ambiente inclusivo. Nos nove países onde existem dados disponíveis, verificam-se consideráveis diferenças entre países, o que sugere uma preocupante situação caracterizada por limitações no fornecimento de um ambiente de aprendizagem estimulante para estas crianças. Contudo, dados de alguns países de baixos rendimentos demonstram que podem ser feitos progressos quando se dá prioridade à inclusão nas decisões de investimento, mesmo em ambientes com recursos limitados.

Outra ligação entre o ambiente escolar e o bem-estar das crianças é a questão da segurança. Os dados são particularmente limitados no que respeita ao ambiente escolar e refletem a prevalência do bullying, da violência baseada no género e da escolha de edifícios escolares para ataques durante os conflitos. Os dados disponíveis sugerem uma situação desconcertante, especialmente em áreas afetadas pelo conflito armado. A este respeito, a Declaração sobre Escolas Seguras de 2015, aprovada por 32 governos africanos, prometendo tomar medidas para evitar ataques à educação e a utilização militar de escolas, é significativa.

Além disso, as infraestruturas de TIC nas escolas são importantes tanto pelo seu potencial contributo para os resultados de aprendizagem através de práticas pedagógicas apoiadas pelas TIC como para a aquisição de competências digitais. A ausência destas infraestruturas nas escolas limita a possibilidade de estreitar o vasto fosso digital no interior dos países e entre os mesmos (Montoya, 2018). Observam-se amplas variações nos diferentes países no que respeita ao número de escolas que têm acesso a eletricidade, computadores e Internet. Por exemplo, em 25 dos 38 países onde existem dados disponíveis, menos de metade das escolas do nível primário têm acesso a eletricidade. Mais de 90% das escolas têm acesso a eletricidade em apenas sete países. Observando os 20 países com dados disponíveis sobre o acesso à Internet nas escolas secundárias, em oito destes menos de 20% têm acesso, em contraste com cinco países onde mais de 80% das escolas têm acesso à Internet. A falta de infraestruturas relacionadas com as TIC em alguns países é particularmente preocupante, já que significa que a maioria das crianças conclui o ensino primário e secundário sem aceder a um computador ou à Internet na escola.



**Estas conclusões são apresentadas mais pormenorizadamente no Capítulo 7 do relatório.**

# Meios de implementação da política de educação ao nível do sistema



**Tanto a CESA como a Agenda 2030 reconhecem a enormidade da tarefa de alcançar as suas metas e objetivos estratégicos e abordam os meios de implementação da política de educação ao nível do sistema como uma área básica de ação.**

Destacam, entre outros componentes, o planeamento da educação, a disponibilidade e utilização de dados, a mobilização de recursos financeiros, a promulgação de legislação necessária, o reforço das parcerias, o estabelecimento de acordos institucionais e de mecanismos de coordenação, a comunicação e a sensibilização como vitais para a implementação. Destes componentes, este relatório centra-se no planeamento da política, nos dados sobre a educação, no financiamento da educação e nos quadros jurídicos favoráveis.

#### **Planeamento da política eficaz e sustentável:**

o planeamento da política baseado no sistema pode desempenhar um papel importante nos esforços governamentais para alcançar uma educação inclusiva e equitativa. O caminho para um progresso significativo em direção à paridade na educação geralmente não é feito através da agregação de intervenções individuais e discretas, exigindo antes reformas à escala do sistema descritas nos planos setoriais. Os esforços em curso de muitos governos africanos na formulação de planos setoriais de médio e longo prazo são dignos de louvor.

#### **Disponibilidade e utilização de dados sobre a educação:**

os dados são importantes tanto para um diagnóstico sólido como para uma implementação eficaz da política. A maioria dos governos em África investiu recursos significativos na produção de dados sobre a educação para apoiar o planeamento setorial e informar as políticas. No que respeita à implementação, os dados desempenham um duplo papel. Constituem um elemento-chave dos esforços de monitorização, dos processos de análise, das considerações sobre a revisão e das decisões sobre a intensificação e personalização dos esforços. São também fundamentais para a responsabilização de todos os implementadores, incluindo o

governo nacional (UNESCO, 2015). Um sistema de informação de gestão da educação funcional é vital para a recolha e divulgação de dados e também para facilitar a sua conversão em estatísticas relevantes para a política (Banco Mundial, 2014). Muitos governos em África têm agora um sistema de informação de gestão da educação em vigor, mas são necessários esforços adicionais para melhorar a qualidade dos dados e os calendários de produção.

Os governos continuam a enfrentar desafios na produção de estatísticas sobre a educação fiáveis e atempadas (Bonaventure, Assad e Derbala, 2018). Para os indicadores de análise comparativa selecionados pela CUA e pelo UIS, por exemplo, alguns países destacam-se como “desertos de dados” ou “quase desertos de dados”, com informações reduzidas desde 2015 para alguns dos indicadores de análise comparativa e nenhuma para os outros. Por conseguinte, investimentos direcionados para o reforço de capacidades institucionais e abordagens inovadoras à recolha de dados em contextos frágeis são necessários nestes países. Além disso, a recolha de dados com um enfoque explícito nas disparidades na educação pode constituir uma ferramenta poderosa para identificar e abordar desigualdades no sistema (LMTF, 2013). Neste sentido, a capacidade de o sistema de informação de gestão da educação aliar dados sobre o acesso e a aprendizagem a dados sobre as características das crianças e da escola é preciosa.

Tão importante como a recolha atempada de dados desagregados é a utilização eficaz de tais dados em todas as fases dos ciclos da política de educação

**Financiamento de uma educação de qualidade:** garantir um financiamento adequado e sustentável para uma educação equitativa e de qualidade continua a ser provavelmente o maior impedimento, especialmente para os países de baixos rendimentos. Sem recursos financeiros adicionais, muitos países, especialmente os que estão mais para trás, poderão não alcançar os objetivos estratégicos referidos na CESA e as metas de educação da Agenda 2030 (UNESCO, 2021), especialmente no contexto da COVID-19, que exacerbou ainda mais a disponibilidade de recursos (Heitzig, Ordu e Senbet, 2021). Além disso, a ajuda internacional frequentemente não

pode constituir uma fonte estável de financiamento devido à sua natureza flutuante, a motivos por vezes politizados e a uma distribuição desigual entre os níveis de educação (Dalrymple, 2016).

Os governos africanos enfrentam uma pressão crescente para aumentar o financiamento para oferecer uma qualidade mais elevada da educação a todos os níveis, verificando-se uma procura em ascensão, especialmente no ensino pós-primário (IIEP-UNESCO, 2018b). Como resposta, alguns intensificaram os seus esforços para diversificar as fontes de financiamento, mobilizar recursos internamente e explorar mecanismos de financiamento inovadores. Contudo, para muitos países, estes esforços são impedidos pela erosão da base fiscal, especialmente face ao rápido aumento do rácio dívida/PIB causado pela pandemia de COVID-19 (Heitzig, Ordu e Senbet, 2021). Além disso, existem diferenças significativas em termos de despesa pública em educação enquanto percentagem do PIB e da despesa governamental total, bem como na dotação para os níveis de educação e nas preferências dadas ao envolvimento do setor privado. Esta variação é mais notável na educação pré-escolar e no ensino superior.



**Estas conclusões são apresentadas mais pormenorizadamente no Capítulo 8 do relatório.**



## Principais conclusões



**Existem motivos para otimismo e também razões para preocupação quanto ao progresso em direção ao alcance do acesso universal a uma educação e aprendizagem de qualidade com igualdade em África, conforme referido nas agendas do ODS 4 e da CESA.**

Este relatório oferece um conjunto prático e globalmente comparável de indicadores e dados, a maioria do UIS (Instituto de Estatística da UNESCO), recolhidos junto de um grande número de países. Documenta também as políticas e iniciativas de maior destaque que os países do continente têm desenvolvido nos últimos anos para abordar estes desafios.

A análise revela tendências importantes que podem ser resumidas nas seguintes cinco mensagens-chave:

- Quando a maré sobe, nem todos os barcos sobem. A equidade tem de estar no cerne do planeamento da política e das decisões de investimento a todos os níveis da educação, para que nenhuma criança fique para trás.
- Muitas políticas foram experimentadas e já se sabe muito sobre o que funciona e o que não funciona. Para tirar partido das experiências políticas existentes, os esforços pan-africanos que facilitam a aprendizagem mútua entre países, em especial um maior número de oportunidades para partilhar as suas experiências, merecem mais atenção e investimento.
- O planeamento e o progresso são impedidos por dados limitados, em especial sobre as disparidades. Os esforços em curso para melhorar a qualidade, a cobertura e a frequência da recolha e análise de dados são preciosos e merecem um maior investimento. Os dados são cruciais para definir prioridades, direcionar recursos, reforçar a responsabilização e garantir uma prestação eficaz do serviço nos sistemas de educação (Read e Atinc, 2017). O desafio tem duas vertentes: apoiar os países na melhoria da disponibilidade e qualidade dos dados e promover estratégias para o seu uso contínuo na tomada de decisões e implementação.

- Informações atempadas e precisas sobre o estado da prestação de educação, centradas nos desafios que os implementadores enfrentam e nos recursos e capacidades disponíveis, são cruciais para formular planos estratégicos ambiciosos, mas realistas.
- A rutura causada pela pandemia de COVID-19 constitui uma ameaça real aos progressos arduamente conquistados. Os governos africanos enfrentam agora o duplo desafio de investir em componentes ao nível do sistema para criar resiliência nas bases dos seus sistemas de educação e investir nas capacidades e motivações das principais partes interessadas (particularmente os professores) para que estejam dispostas e aptas a adaptar-se a futuros desafios.

Dada a importância da recolha, cobertura e qualidade dos dados para informar uma análise sólida e um planeamento rigoroso da política de educação, espera-se que os futuros estudos e relatórios venham a ter acesso a dados de maior qualidade. Além do retrato que este relatório oferece sobre os desafios em curso no setor, uma maior clarificação da ligação entre qualidade da educação e desenvolvimento económico seria útil para destacar a sua importância para a concretização das aspirações de África relativas a um futuro melhor<sup>3</sup> para todos os seus cidadãos.

3. <https://au.int/en/agenda2063/overview>

## Referências

- Adeniran, A.; Ishaku, J.; Akanni, L.O. 2020. "Is Nigeria Experiencing a Learning Crisis: Evidence from Curriculum-Matched Learning Assessment". *International Journal of Educational Development*, 77: 102199. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102199>.
- União Africana. 2016. *Estratégia Continental de Educação para África 2016-2025 (CESA 16-25)*. [https://au.int/sites/default/files/documents/29958-doc-cesa\\_-\\_english-v9.pdf](https://au.int/sites/default/files/documents/29958-doc-cesa_-_english-v9.pdf) [Consultado em 16 de março de 2022].
- Comissão da União Africana. 2015. *Agenda 2063: A África que Queremos*. [https://au.int/sites/default/files/documents/36204-doc-agenda2063\\_popular\\_version\\_en.pdf](https://au.int/sites/default/files/documents/36204-doc-agenda2063_popular_version_en.pdf) [Consultado em 16 de março de 2022].
- Angrist, N.; Bergman, P.; Brewster, C; Matsheng, M.. 2020. *Stemming Learning Loss During the Pandemic: A Rapid Randomized Trial of a Low-Tech Intervention in Botswana*. Poverty Action Lab. [https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/research-paper/working-paper\\_8778\\_Stemming-Learning-Loss-Pandemic\\_Botswana\\_Aug2020.pdf](https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/research-paper/working-paper_8778_Stemming-Learning-Loss-Pandemic_Botswana_Aug2020.pdf) [Consultado em 18 de fevereiro de 2022].
- Arias. O.; Evans, D.K.; Santos, I. 2019. *The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusivity, and Adaptability*. Washington, DC: Banco Mundial. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1149-4>.
- Attanasio, O.; Krutikova, S. 2019. *The effects of a Play-Based Preschool Learning Program in Rural Ghana*. Poverty Action Lab. <https://www.povertyactionlab.org/evaluation/effects-play-based-preschool-learning-program-rural-ghana> [Consultado em 18 de fevereiro de 2022].
- Barlet, S.; d'Aiglepiepierre, R. 2017. *Supporting Youth Insertion into the African Labor Market*. Études de l'AFD. Documento de investigação.
- Banerji, R. 2014. *From Invisible to Visible: Being Able to 'See' the Crisis in Learning*. Washington: Brookings. <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2014/05/22/from-invisible-to-visible-being-able-to-see-the-crisis-in-learning/> [Consultado em 18 de fevereiro de 2022].
- Bashir, S.; Lockheed, M.; Ninan, E.; Tan, JP. . 2018. *Facing Forward: Schooling for Learning in Africa*. Washington, DC: Banco Mundial. [https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29377?CID=EDU\\_TT\\_Education\\_EN\\_EXT&locale-attribute=en](https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29377?CID=EDU_TT_Education_EN_EXT&locale-attribute=en).
- Beeharry, G. 2020. *Accelerating Foundational Literacy and Numeracy Through Focus, Measurement, Support and Accountability*. World Bank. <https://blogs.worldbank.org/education/accelerating-foundational-literacy-and-numeracy-through-focus-measurement-support-and> [Consultado em 18 de fevereiro de 2022].
- . 2021. The Pathway to Progress on SDG 4 Requires the Global Education Architecture to Focus on Foundational Learning and to Hold Ourselves Accountable for Achieving it. *International Journal of Educational Development*. 82. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102375>
- Beteille, T.; Evans, D.K. 2019. *Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession*. Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/235831548858735497/Successful-Teachers-Successful-Students-Recruiting-and-Supporting-Society-s-Most-Crucial-Profession.pdf> [Consultado em 18 de fevereiro de 2022].
- Blazer, D.; Kraft, M.A. 2017. Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 39.1. pp. 146-170. doi:[10.3102/0162373716670260](https://doi.org/10.3102/0162373716670260).
- Bonaventure, B.; Assad, R.; Derbala, R. 2018. Education in Africa: Why Data Collection Plays a Key Role. Washington, DC: Parceria Global para a Educação. <https://www.globalpartnership.org/blog/education-africa-why-data-collection-plays-key-role>.

- Bush, T. 2013. "Instructional Leadership and Leadership for Learning: Global and South African Perspectives". *Education as Change*, 17.1. <https://doi.org/10.1080/16823206.2014.865986>
- Bush, T.; Glover, D. 2016. "School Leadership in West Africa: Findings from a Systematic Literature Review". *Africa Education Review*. 13.3-4. pp. 80-103.
- Cambridge Assessment. 2017. *A Cambridge Approach to Improving Education: Using International Insights to Manage Complexity*. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/cambridge-approach-to-improving-education.pdf> [Consultado em 12 de outubro de 2021].
- Chaudhury, N.; Nazmul, J.H.; Hammer, J.; Kremer, M.; Muralidharan, K.; Rogers, F.H. 2006. "Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries". *Journal of Economic Perspectives*, 20.1, pp. 91–116. <https://doi.org/10.1257/089533006776526058>.
- Chetty, R.; Friedman, J.N.; Rockoff, J.E. 2017. "Measuring the Impacts of Teachers: Reply to Rothstein". *American Economic Review*. 72.3. pp. 1171-1212.
- Chitiyo, M.; George Odongo, G.; Itimu-Phiri, A.; Muwana, F.; Lipemba, M. 2015. "Special Education Teacher Preparation in Kenya, Malawi, Zambia, and Zimbabwe". *Journal of International Special Needs Education*, 18.2. pp. 51–59. <https://doi.org/10.9782/2159-4341-18.2.51>.
- Dalrymple, K. 2016. *Fair Financing: Education Finance Policy for Equity: A Literature Review*. Washington, DC.: Save the Children, Education Equity Research Initiative, p. 10. <https://www.savethechildren.org/content/dam/usa/reports/advocacy/fair-financing-education-finance-policy-for-equity.pdf>.
- Eble, A.; Frost, C.; Camara, A.; Bouy, B.; Bah, M.; Sivaraman, M.; Hsieh, J.; Jayanty, C.; Brady, T.; Gawron, P.; Boone, P.; Elbourne, D. 2019. *How Much Can We Remedy Very Low Learning Levels in Rural Parts of Low-Income Countries? Impact and Generalizability of a Multi-Pronged Para-Teacher Intervention from a Cluster-Randomized Trial in The Gambia*. New York: Columbia University, School of International and Public Affairs.: <https://cdep.sipa.columbia.edu/sites/default/files/cdep/WP79Eble.pdf>
- Comissão da Educação. 2019. *Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation*. <https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2021-03/Transforming-the-Education-Workforce-Full-Report.pdf>.
- Evans, D.K.; Acosta, A.M. 2021. "Education in Africa: What Are We Learning?" *Journal of African Economies*, 30.1 (2021), 13–54. p. 33. <https://doi.org/10.1093/jae/ejaa009>.
- Evans, D.K.; Hares, S. 2021. *Should Governments and Donors Prioritize Investments in Foundational Literacy and Numeracy?* Washington, DC: Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/sites/default/files/Should-governments-and-donors-prioritize-investments-FLN.pdf>.
- Glewwe, P.; Kremer, M.; Moulin, S. 2009. "Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya". *American Economic Journal: Applied Economics*, 1.1, 112–35. <https://doi.org/10.1257/app.1.1.112>.
- Godfrey, S.; Tunhuma, F.A. 2020. *The Climate Crisis: Climate Change Impacts, Trends and Vulnerabilities of Children in Sub-Saharan Africa*. Nairobi: Delegação Regional da UNICEF para a África Oriental e Austral. <https://www.unicef.org/esa/media/7061/file/UNICEF-The-Climate-Crisis-2020.pdf>.

HAQAA (Harmonisation of African Higher Education Quality Assurance and Accreditation) Initiative. 2016. *HAQAA Initiative: Harmonisation of African Higher Education Quality Assurance and Accreditation*. <https://haqaa.aau.org/about/background/> [Consultado em 23 de novembro de 2021].

Haugen, C.S.; Klees, S.; Stromquist, N.P.; Lin, J.; Choti, T.; Corneilse, C. 2014. "Increasing the Number of Female Primary School Teachers in African Countries: Effects, Barriers and Policies". *International Review of Education*, 60.6, pp. 753–76. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9450-0>.

Heitzig, C.; Ordu, A.U.; Senbet, L. 2021. *Sub-Saharan Africa's Debt Problem: Mapping the Pandemic's Effect and the Way Forward*. Washington, DC: Brookings. <https://www.brookings.edu/research/sub-saharan-africas-debt-problem-mapping-the-pandemics-effect-and-the-way-forward/> [Consultado em 15 de novembro de 2021].

Jackson, C.K. 2019. "The Full Measure of a Teacher: Using Value-Added to Assess Effects on Student Behaviour". *Education Next*, 19.1. <https://www.educationnext.org/full-measure-of-a-teacher-using-value-added-assess-effects-student-behavior/> [Consultado em 18 de fevereiro de 2022].

IBE-UNESCO (International Bureau of Education). 2013. *IBE Glossary of Curriculum Terminology*. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/IBE\\_GlossaryCurriculumTerminology2013\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf).

IIEP-UNESCO (International Institute for Educational Planning). 2018a. *Learning at the bottom of the pyramid: science, measurement, and policy in low-income countries*. Paris: IIEP-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265581>. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/planning-for-language-use-in-education-best-practices-and-practical-steps-to-improve>

—. 2018b. *5th Priority: Equitable and Sustainable Financing of Education*. Paris: IIEP-UNESCO. <http://www.iiep.unesco.org/en/5th-priority-equitable-and-sustainable-financing-education>.

—. 2021. *Funding Equitable and High-Quality Early Childhood Education: Highlights from The Gambia*. Paris: IIEP-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376724/PDF/376724eng.pdf.multi>.

OIT (Organização Internacional do Trabalho). 2018. *Women and Men in the Informal Economy: A Statistical Picture*. Genebra: Organização Internacional do Trabalho. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms\\_626831.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_626831.pdf).

—. 2020. *Report on Employment in Africa (Re-Africa): Tackling the Youth Employment Challenge*. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---africa/---ro-abidjan/documents/publication/wcms\\_753300.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---africa/---ro-abidjan/documents/publication/wcms_753300.pdf) [Consultado em 11 de outubro de 2021].

Kim, H.; Care, E.; Vista, A. 2019. *Education Systems Need Alignment for Teaching and Learning 21st Century Skills*. Washington, DC: Brookings. <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2019/01/30/education-systems-need-alignment-for-teaching-and-learning-21st-century-skills/> [Consultado em 12 de outubro de 2021].

Lebeau, Y.; Oanda, I.O. 2020. *Higher Education Expansion and Social Inequalities in Sub-Saharan Africa: Conceptual and Empirical Perspectives*. Genebra: Instituto de Investigação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Social.

LMTF (Learning Metrics Task Force). 2013. *Toward Universal Learning: Recommendations from the Learning Metrics Task Force*. Montreal e Washington, D.C.

Luminos Fund. 2019. *Accelerated Learning in Africa: The Expansion and Adaptations of Second Chance (Part 2)*. <https://luminosfund.org/accelerated-learning-in-africa-part-2/> [Consultado em 18 de fevereiro de 2022].

- Fundação Mastercard. 2018. *Alternative Education and Return Pathways for Out-of-School Youth in Sub-Saharan Africa*. <https://mastercardfdn.org/wp-content/uploads/2019/05/Alternative-Education-and-Return-Pathways-FINAL.pdf> [Consultado em 18 de fevereiro de 2022].
- Montoya, S. 2018. "Meet the SDG 4 Data: Indicators on School Conditions, Scholarships and Teachers". *Education for All Blog*. <https://www.globalpartnership.org/blog/meet-sdg-4-data-indicators-school-conditions-scholarships-and-teachers> [Consultado em 24 de novembro de 2021].
- Nkengne, P.; Marin, L. 2018. "L'allocation des ressources enseignantes en Afrique Subsaharienne francophone: pour une meilleure équité des systèmes éducatifs". *Éducation et Francophonie*, 45.3. pp. 35–60. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2018-v45-n3-ef03710/1046416ar/>
- OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos). 2012. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- Piper, B.; Zuilkowski, S.S. 2015. "Teacher Coaching in Kenya: Examining Instructional Support in Public and Nonformal Schools". *Teaching and Teacher Education*, 47. pp. 173-183. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.001>.
- Piper, B.; Simmons Zuilkowski, S.; Kwayumba, D.; Strigel, C. 2016. "Does Technology Improve Reading Outcomes? Comparing the Effectiveness and Cost-Effectiveness of ICT Interventions for Early Grade Reading in Kenya". *International Journal of Educational Development*, 49. pp. 204-214. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.006>.
- Piper, B., Simmons Zuilkowski, S.; Dubeck, M.; Jekemei, E.; King, S.J. 2018. "Identifying the Essential Ingredients to Literacy and Numeracy Improvement: Teacher Professional Development and Coaching, Student Textbooks, and Structured Teachers' Guides." *World Development*, 106. pp. 324-336. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.01.018>.
- Read, L.; Atinc, T.M. 2017. *Information for Accountability: Transparency and Citizen Engagement for Improved Service Delivery in Education Systems*. Washington, DC: Brookings. [https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/01/global\\_20170125\\_information\\_for\\_accountability.pdf](https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/01/global_20170125_information_for_accountability.pdf) [Consultado em 18 de fevereiro de 2022].
- Right to Play. n.d. *Right to Play Uganda*. <https://righttoplay.com/en/countries/uganda/> [Consultado em 18 de fevereiro de 2022].
- RISE, 2020. *Aligning Levels of Instruction with Goals and the Needs of Students (ALIGNS): Varied Approaches, Common Principles*. Oxford: RISE. <https://riseprogramme.org/publications/aligning-levels-instruction-goals-and-needs-students-aligns-varied-approaches-common> [Consultado em 18 de fevereiro de 2022].
- Rossiter, J. 2016. "Scaling Up Access to Quality Early Education in Ethiopia: Guidance from International Experience", Policy Paper, 8, pp. 1-24. [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08955e5274a31e000001e/YL-PP8\\_Scaling-up-early-education-in-Ethiopia.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08955e5274a31e000001e/YL-PP8_Scaling-up-early-education-in-Ethiopia.pdf) [Consultado em 16 de março de 2022].
- Saavedra, J. 2021. "Realizing the Promise of Effective Teachers for Every Child – a Global Platform for Successful Teachers". *Blogue do Banco Mundial/World Bank Blog*. <https://blogs.worldbank.org/education/realizing-promise-effective-teachers-every-child-global-platform-successful-teachers> [Consultado em 18 de agosto de 2021].
- Sayed, Y.; Bulgrin, E. 2020. *Teacher Professional Development and Curriculum: Enhancing Teacher Professionalism in Africa*. Bruxelas: Education International. [https://issuu.com/educationinternational/docs/2020\\_ei-osf\\_research](https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_ei-osf_research) enhancingteachingprofessionaf [Consultado em 18 de fevereiro de 2022].

- PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) 2017. *Income Inequality Trends in Sub-Saharan Africa: Divergence, Determinants and Consequences*. Nova Iorque: PNUD. <https://www.africa.undp.org/content/rba/en/home/library/reports/income-inequality-trends-in-sub-saharan-africa--divergence--dete.html> [Consultado em 9 de setembro de 2021].
- UNESCO. 2015. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> [Consultado em 12 de agosto de 2021].
- . 2018. *Declaração de Nairobi e Apelo à Ação para a Educação: Bridging Continental and Global Education Frameworks for the Africa We Want*. Nairobi, Quênia: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263829?posInSet=1&queryId=9d52e93f-66eb-42f1-b8c7-45bd3e3bc80b> [Consultado em 23 de novembro de 2021].
- . 2020a. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> [Consultado em 3 de setembro de 2021].
- UNESCO, 2020b. *GEM Report SCOPE: Theme Finance*. <https://www.education-progress.org/en/articles/finance> [Consultado em 23 de novembro de 2021].
- . 2021. *Right from the Start: Build Inclusive Societies through Inclusive Early Childhood Education*, *ReliefWeb*. <https://en.unesco.org/gem-report/rightfromthestart> [Consultado em 16 de março de 2022].
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e OCDE. 2021. *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. [http://covid19.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/11/2021/07/National-Education-Responses-to-COVID-19-Report2\\_v3.pdf](http://covid19.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/11/2021/07/National-Education-Responses-to-COVID-19-Report2_v3.pdf) [Consultado em 10 de setembro de 2021].
- UIS (Instituto de Estatística da UNESCO). 2012. "School and Teaching Resources in Africa: Analysis of the 2011 UIS Regional Data Collection on Education". *UIS Information Bulletin*, 9. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/school-and-teaching-resources-in-sub-saharan-africa-2012-en.pdf> [Consultado em 16 de março de 2022].
- . 2017. *The World Needs Almost 69 million New Teachers to Reach the 2030 Education Goals*. <http://uis.unesco.org/en/document/world-needs-almost-69-million-new-teachers-reach-2030-education-goals> [Consultado em 21 de agosto de 2021].
- FNUAP (Fundo das Nações Unidas para a População) e UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). 2020. *Child Marriage in COVID-19 Contexts: Disruptions, Alternative Approaches and Building Programme Resilience*. <https://www.unicef.org/esa/media/7651/file/Child-Marriage-in-COVID-19-contexts.pdf> [Consultado em 10 de setembro de 2021].
- UNICEF. 2017. *Improving Education Participation: Policy and Practice Pointers for Enrolling All Children and Adolescents in School and Preventing Dropout*. Genebra: UNICEF. [https://www.unicef.org/eca/media/2971/file/Improving\\_education\\_participation\\_report.pdf](https://www.unicef.org/eca/media/2971/file/Improving_education_participation_report.pdf) [Consultado em 18 de fevereiro de 2022].
- . 2019. *A World Ready to Learn: Global Report on Pre-Primary Education*. Nova Iorque: UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/a-world-ready-to-learn-2019> [Consultado em 10 de agosto de 2021].
- . 2020. *Goal Area 2: Every Child Learns: Global Annual Results Report 2020*. Nova Iorque: UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/global-annual-results-2020-goal-area-2#download> [Consultado em 18 de fevereiro de 2022].

RTI International . 2015. *Planning for Language Use in Education: Best Practices and Practical Steps to Improve Learning Outcomes*, EdData II. Washington, DC: Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). <https://shared.rti.org/content/planning-language-use-education-best-practices-and-practical-steps-improve-learning-outcomes> [Consultado em 16 de março de 2022].

Banco Mundial. 2013. *What Matters for Workforce Development: A Framework and Tool for Analysis*. Washington, DC: Banco Mundial. [http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting\\_doc/Background/WFD/Framework\\_SABER-WfD.pdf](http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/WFD/Framework_SABER-WfD.pdf).

—. 2014. *What Matters Most for Education Management Information Systems: A Framework Paper*. Washington, DC: Banco Mundial. [http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting\\_doc/Background/EMIS/Framework\\_SABER-EMIS.pdf](http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/EMIS/Framework_SABER-EMIS.pdf).

—. 2015. *SABER Country Report. Tanzania. Workforce Development*. Washington, DC: Banco Mundial. [http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting\\_doc/CountryReports/WFD/SABER\\_WfD\\_Tanzania\\_Country\\_Report.pdf](http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/WFD/SABER_WfD_Tanzania_Country_Report.pdf). [Consultado em 4 de setembro de 2021].

—. 2021. *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies for Learning*. Washington, DC: Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/517851626203470278/pdf/Loud-and-Clear-Effective-Language-of-Instruction-Policies-For-Learning.pdf>. p. 9

# A Educação em África

## Colocar a igualdade no cerne da política

### Sumário Executivo

Este sumário executivo destaca os principais aspetos cobertos no relatório A Educação em África: Colocar a igualdade no cerne da política. Foi produzido na sequência de um pedido dos países membros durante a Conferência Pan-Africana de Alto Nível sobre a Educação (PACE 2018). Estes convidaram a União Africana e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a realizarem uma análise sobre a educação numa base regular. As duas organizações confiaram ao Instituto Internacional para o Planeamento Educacional (IIEP) da UNESCO a elaboração do primeiro destes relatórios. A parceria permitiu adquirir conhecimentos que serão usados para alcançar os nossos objetivos. Um aspeto central destacado no relatório consiste na importância do enfoque na igualdade. Sem ela, os esforços para melhorar o acesso à educação e a qualidade da mesma poderão ampliar inadvertidamente as disparidades existentes. Por conseguinte, a igualdade tem de estar no cerne das decisões políticas e investimentos a fim de romper com os ciclos intergeracionais de desigualdade.

Os elementos apresentados constituem um ponto de partida para a jornada rumo ao acesso universal a uma educação de qualidade. O continente africano tem de estar no centro das nossas preocupações em fornecer aos seus países uma base sólida para o desenvolvimento sustentável. A tarefa não é simples, mas com determinação, motivação e compromisso será possível conduzir estas iniciativas com sucesso. A adoção de políticas positivas, a implementação de programas funcionais e a realização concreta de diferentes objetivos devem constituir fontes de inspiração para nós. A jornada em busca de conhecimento, reflexão, intercâmbio e cooperação é a linha orientadora que nos conduzirá ao sucesso.