

Educação Sombra na África

Tutoria Privada e suas Implicações para as Políticas Públicas

Mark Bray

Coleção de Monografias de
Educação Comparada e
Internacional e Desenvolvimento,
CERC

No. 14



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



UNESCO Chair in Comparative Education
The University of Hong Kong



Centro de Pesquisa em Educação Comparada
Universidade de Hong Kong



Coleção de Monografias de Educação Comparada e Internacional e
Desenvolvimento, Comparative Education Research Centre (CERC), nº14



Educação Sombra na África

Tutoria Privada e suas Implicações para as Políticas Públicas

Mark Bray



Centro de Pesquisa em Educação Comparada
Universidade de Hong Kong



Publicado em 2021 pelo:

Centro de Pesquisa em Educação Comparada (CERC)

Faculdade de Educação

Universidade de Hong Kong (HKU)

Pokfulam Road, Hong Kong, China

em colaboração com o Centro de Pesquisa Internacional sobre Tutoria Suplementar (Centre for International Research in Supplementary Tutoring – CIRIST) e a Universidade Normal da China Oriental (East China Normal University – ECNU), Shanghai, China. Com a colaboração da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, Universidade Católica de Brasília.

© do Autor

ISBN da versão em português: 978-988-14242-1-1

As denominações utilizadas e a apresentação de material por meio desta publicação não implicam a expressão de qualquer opinião, seja qual for, da parte do CERC, CIRIST, ECNU, HKU ou da UNESCO sobre o status legal de qualquer país, território, cidade ou área ou suas autoridades ou, ainda, a delimitação das suas fronteiras e limites.

O autor é responsável pela escolha e apresentação dos fatos neste livro e pelas opiniões aqui expendidas, que não são necessariamente as das instituições acima indicadas.

Tradução do inglês: Candido Alberto Gomes

Desenho da capa: Gutsage

Layout: Lyu Jiyue

Sumário

Agradecimentos	iv
Lista de Siglas	v
Lista de Tabelas, Lista de Figuras, Lista de Caixas	viii
Prefácio	ix
Sumário Executivo	xi
1. Introdução	1
2. Escopo, Definições e Contextos	4
<i>Geografia e níveis educacionais</i>	4
<i>Conceitos e limites de definições</i>	6
<i>Papéis do Estado em mudança</i>	8
<i>Salários dos professores</i>	11
3. Mapeando a Paisagem	14
<i>Taxas de matrícula</i>	14
<i>Variações e intensidades demográficas</i>	18
<i>Modos, locais e custos</i>	21
4. Demanda e Oferta	27
<i>Fatores orientadores da demanda</i>	27
<i>Diversidade da oferta</i>	33
5. O Impacto da Educação Sombra	43
<i>Desempenho acadêmico</i>	43
<i>Ética e valores sociais</i>	46
<i>Eficiências e ineficiências</i>	50
6. Implicações para Decisores de Políticas Públicas	54
<i>Garantindo dados e monitorando tendências</i>	54
<i>Reformando avaliação, seleção e currículo</i>	56
<i>Elaborando e implementando regulamentos</i>	60
<i>Desenvolvendo parcerias</i>	69
7. Conclusões	72
<i>A educação sombra e o Objetivo de Desenvolvimento</i>	72
<i>Sustentável 4</i>	
<i>Retirando o tema das sombras</i>	73
<i>Pressões sobre as finanças governamentais</i>	76
<i>Encontrando equilíbrios no caminho à frente</i>	79
Referências	83
Nota sobre o Autor	100

Agradecimentos

Muitas pessoas contribuíram para esta publicação. Não é possível apresentar o nome de todas, porém pode ser expresso um agradecimento especial a algumas delas. Primeiro, aos membros da equipe do Relatório da UNESCO de Monitoramento Global da Educação (UNESCO's Global Education Monitoring [GEM] Report), em especial a Manos Antoninis, por financiar um trabalho básico sobre a educação sombra na África Subsaariana. Este documento foi relacionado ao Relatório de 2021, que destaca a tutoria particular como um tipo chave de atividade não estatal em educação. Priyadarshani Joshi, Analista Sênior da equipe do Relatório, acolheu aquele trabalho básico, tendo realizado valiosos e detalhados comentários sobre as suas versões. Agradeço adicionalmente à equipe do Relatório por aprovar a publicação daquela versão elaborada, que inclui o foco no Norte da África.

Em segundo lugar, agradeço aos colegas da Universidade Normal da China Oriental, particularmente Zhang Wei do Centro de Pesquisa Internacional de Tutoria Suplementar, e Peng Liping do Centro Internacional para Formação de Professores. Eles também ofereceram valiosos comentários sobre o rascunho, inclusive numa oficina que reuniu 47 educadores e administradores de 17 países africanos.

Recebemos também a assistência muito apreciada de colegas do Centro de Pesquisa em Educação Comparada da Universidade de Hong Kong. Este órgão tem uma forte tradição de pesquisa sobre o tema da educação sombra – e alegro-me por ajudar a manter esta tradição.

Além das pessoas antes mencionadas, apresento meus agradecimentos a Abdeljalil Akkari, Etuna Amunyela, Abdel Rahamane Baba-Moussa, Emmanuel Bailles, Artur Borkowski, Mahmoud Dahroug, Ismaila Ceesay, Daryl John, Malebogo Kagiso, Samson Kajawo, Ora Kwo, Stéphane Lopez, Tedros Sium Mengesha, Asenath Moabe, Pierre-François Mourier, Clement Ntiamoah-Asare e Marie-José Sanselme.

Finalmente, meus sinceros agradecimentos a Candido Alberto Gomes, da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, pela tradução deste trabalho, e a Alexandre Ventura, da Universidade de Aveiro, e a Rui da Silva, da Universidade do Porto, pelo apoio.

Lista de Siglas

ADEA	Associação para o Desenvolvimento da Educação da África [Association for the Development of Education in Africa]
BBC	Corporação Britânica de Radiodifusão [British Broadcasting Corporation]
CAE	Comissão de Administração da Escola [SMC, School Management Committee]
CAEP	Certificado de Aproveitamento da Escola Primária [Primary School Achievement Certificate]
CdG	Conselho de Governadores [Board of Governors]
CONFEMEN	Conferência dos Ministros da Educação dos Estados e Governos da Francofonia [Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie]
CPE	Certificado de conclusão da educação primária [Certificate of Primary Education]
EPT	Educação para Todos [EFA, Education for All]
EPU	Educação Primária Universal [UPE, Universal Primary Education]
ESU	Educação Secundária Universal [USE, Universal Secondary Education]
EBUGO	Educação Básica Universal, Gratuita e Obrigatória [FCUBE, Free and Compulsory Universal Basic Education]
ESS	Escola Secundária Superior (equivalente ao ensino médio ou secundário) [Senior High School]
EUA	Estados Unidos da América
HSRC	Conselho de Pesquisa de Ciências Humanas [Human Sciences Research Council]
INRE	Instituto Nacional de Pesquisa em Educação [Institut Nationale de Recherche en Éducation]
JJ	Jardim de infância, integrante da educação e cuidado da primeira infância [KG, Kindergarten]

KNUT	Sindicato Nacional de Professores do Quênia [Kenya National Union of Teachers]
KSSHA	Associação Nacional de Diretores de Escolas Secundárias do Quênia [Kenya Secondary School Heads Association]
NPA	Associação Nacional de Pais [National Parents' Association]
ODM	Objetivo de Desenvolvimento do Milênio [Millennium Development Goal]
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável [Sustainable Development Goal]
ONG	Organização Não Governamental [Non-Governmental Organization]
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico [Organisation for Economic Co-operation and Development, Organisation de Coopération et de Développement Économiques]
PASEC	Programa de Análise dos Sistemas Educativos da CONFEMEN [Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN]
PIB	Produto Interno Bruto [Gross Domestic Product]
PPC	Poder Paritário de Compra
PPP	Parceria Público-Privada
REB	Conselho de Educação de Ruanda [Rwanda Education Board]
Relatório MGE	Relatório de Monitoramento Global da Educação [da UNESCO] [Global Education Monitoring (GEM) Report]
SACMEQ	Consórcio do Sul e Este da África para o Monitoramento da Qualidade da Educação [Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality]
SMS	Serviço de Mensagens Curtas [Short Message Service]
TVET	Educação e Treinamento Técnico e Profissional [Technical and Vocational Education and Training]
UNECA	Comissão Econômica das Nações Unidas para a África [United Nations Economic Commission for Africa]

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [United Nations Educational, Scientific & Cultural Organization]
UNICEF	Fundo Internacional das Nações Unidas para a Infância [United Nations International Children's Fund]
USD	Dólares dos Estados Unidos [United States Dollar/s]

N. do T.: A expressão escola primária ou ensino primário corresponde às capacidades básicas ler, escrever e de aritmética, denominada ISCED 1 ou nível 1 da Classificação Internacional Padrão da UNESCO. Começa teoricamente aos seis anos de idade na maioria dos países africanos, inclusive os de língua oficial portuguesa. Sua extensão é majoritariamente de seis anos de escolaridade, inclusive nos países de língua oficial portuguesa. O termo escola primária superior representa os anos finais da mesma.

A educação secundária inferior se insere no nível 2 da aludida Classificação da UNESCO (ISCED 2), enquanto a educação secundária superior se refere ao nível 3 da mesma Classificação. Para os países de língua oficial portuguesa (PALOPs) a equivalência da educação primária, secundária inferior e secundária superior, respectivamente, é: *Angola* – educação primária (6-11 anos de idade), ISCED 1, 1º (12-14 anos de idade), ISCED 2 e 2º (15-17 anos de idade), ISCED 3, ciclos da educação secundária; *Cabo Verde* – Educação básica ISCED 1 (6-11 anos), educação básica (12-13) e 1º (14-15), ambos ISCED 2, e 2º ciclos da educação secundária (14-17), ISCED 3; *Guiné-Bissau* – 1º ciclo da educação básica (6-9 anos), 2º ciclo da educação básica (10-11), ISCED 1; 3º ciclo da educação básica (12-14), ISCED 2, e educação secundária ou profissional (15-17), ISCED 3; *Guiné Equatorial* – Educação primária, ISCED 1 (7-12 anos), educação secundária geral, ISCED 2 (13-16) e educação secundária, bacharelado ou profissional, ISCED 3 (17-18); *Moçambique* – Educação primária, 1º ciclo (6-10), e 2º ciclo (11-12), ISCED 1; 1º e (13-15), ISCED 2, e 2º ciclos (16-17), ISCED 3, da educação secundária; *São Tomé e Príncipe* – ISCED 1 (6-11 anos), 1º (12-14) e 2º ciclos (15-17) da educação secundária.

Fontes: UNESCO. *International Standard Classification of Education 2011*. Disponível em: [international-standard-classification-of-education-isced-2011-en-\(unesco.org\)](http://international-standard-classification-of-education-isced-2011-en-(unesco.org)).

Lista de Tabelas

1	Indicadores Transnacionais Seleccionados da Educação Sombra	14
2	Dados do SACMEQ sobre Taxas de Matrícula em Tutoria Particular, 6º ano, 2007 e 2013 (%)	18
3	África do Sul: Distribuição Regional dos Estudantes do 6º Ano que Contam com Tutoria Particular, 2013	19
4	Egito, Média de Custos Anuais de Educação Sombra por Domicílio como Percentagem da Média Nacional de Despesas per Capita, 2014	25
5	Clima de Negócios Percebido para o Estabelecimento e o Desenvolvimento de Empresas de Tutoria em Seis Países	37
6	Regulamentos sobre Tutoria Particular por Professores no Exercício dos seus Cargos	64

Lista de Figuras

1	Países Africanos por PIB (PPC) per Capita, 2017	5
2	Angola: Localização da Tutoria Particular, 2015	22
3	Anúncios de Tutoria Particular nas Ruas, Egito, Maurício e Etiópia	33
4	Possível Retrocesso quando Professores Também Oferecem Tutoria Particular	50

Lista de Caixas

1	‘A tutoria particular veio para ficar’ – uma Perspectiva de Ruanda	29
2	Procura e Oferta na Etiópia	41
3	Reservando Conteúdos para as Aulas Particulares	47
4	Educando os Consumidores	61
5	Declaração para Assinatura pelos Professores em Exercício, sobre o Reconhecimento da Proibição de Tutoria Particular nas Instalações Escolares, Zimbábue	67
6	Um Ponto de Partida – A Proibição de os Professores Oferecerem Tutoria Particular aos seus Próprios Alunos	75

Prefácio

Esta obra do renomado pesquisador Mark Bray abre horizontes para conhecermos a educação sombria no continente africano, que inclui milhões de falantes da língua portuguesa. Este aprofundamento segue-se a um caudal de investigações do autor sobre outras partes do mundo, a começar pela Ásia, mas com as suas raízes profissionais bem fincadas na África, como professor do ensino secundário no Quênia e na Nigéria e, depois, pesquisador da educação africana na Universidade de Edimburgo, onde obteve seus graus de Mestre e Doutor.

O livro, ao tratar do direito humano à educação, se coloca sob a égide da UNESCO, por meio do autor, que foi diretor do Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIPÉ) e é titular da Cátedra UNESCO de Educação Comparada da Universidade de Hong Kong. Esta obra, por sua vez, se originou do Relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO. Afinal, o tradutor para o português fundou a Cátedra de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília.

Ao analisar a África, não cabe nem a visão de terras exóticas, nem a percepção de um continente pobre e endividado. Nem o viés otimista, nem o pessimista, mas, sim, o realismo. É claro que continuam a existir inigualáveis paisagens, vistas como exóticas ou não, dependendo de onde o visitante chega. A pobreza e a deterioração do ambiente, de fato, configuram aqueles tristes trópicos, porém o continente, pleno de diversidades, é potencialmente muito rico, embora com grandes populações pobres. Entre estas riquezas, se encontra a sua dinâmica demográfica: com uma população jovem e em crescimento, a África está perto de um expressivo bônus demográfico. Enquanto se prevê a diminuição tanto da natalidade quanto da mortalidade, abrir-se-á uma grande janela para ampliar os direitos sociais. É essencial que a região aproveite muito bem esta oportunidade histórica e não a deixe esfumar-se como água em evaporação. No que tange à educação, o dividendo permitirá aperfeiçoá-la e expandi-la, em favor de uma juventude melhor preparada. Este precisará ser um período de boa sementeira para grandes colheitas.

Nesta obra Bray monta um difícil quebra-cabeças, com dados e resultados de pesquisas de grande parte do continente. No jogo de

contrastes, a educação sombra tem vantagens, entre outras, a perspectiva de aumento da aprendizagem, porém revela as contínuas fragilidades dos sistemas educativos. Estes não se sustentam por si sós, criando a necessidade de um sistema paralelo com as funções de complementar os salários dos docentes e de apoiar os alunos, especialmente em exames decisivos para a sua trajetória educativa. Os interesses estabelecidos, as tentadoras oportunidades do mercado e as deficiências vigentes tornam a educação sombra necessária. No entanto, a educação na qualidade de direito humano, com qualidade e igualdade, anda por si mesma, não precisa de suporte suplementar. Como responder a tão sérios desafios? Esta obra, ao consolidar tantas informações, mapeia as lacunas existentes (com as resultantes necessidades de pesquisa) e oferece bases para refletir sobre o direito qualificado à educação. O desenvolvimento sustentável do mundo depende da sua conquista em todos os continentes e, em particular, do alcance equitativo dos direitos humanos e sociais em cada país e na África como um todo. Estas são reflexões essenciais a efetuar com base nesta obra.

Candido Alberto Gomes
Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

Sumário Executivo

Este estudo focaliza o assim chamado sistema de educação sombra, consistindo na tutoria suplementar privada. As duas principais categorias de oferta consideradas são a dos professores do ensino regular que desenvolvem atividades em tempo parcial, para ganhar renda extra, e a de companhias de tutoria que operam numa base comercial. Tal tutoria pode ser assegurada a estudantes individualmente ou a pequenos grupos, em grandes salas de aula e pela internet. O fenômeno é chamado educação sombra porque, em sentido amplo, seu conteúdo mimetiza o da escolarização: à medida que o currículo muda nas escolas, igualmente muda a sua sombra.

A educação sombra pode contribuir para o alcance do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas 4 (ODS 4) ao promover a aprendizagem, enquanto companhias de tutoria bem organizadas podem ser um ativo social e econômico. Todavia, grande parte da educação sombra também suscita amplas questões sobre as desigualdades sociais, a (in)eficiência dos sistemas educativos e a ética. A educação sombra tornou-se um grande foco de atenção, em particular no Este e Sul da Ásia, e também, de certo modo, na Europa e América do Norte. Na África tem recebido menor atenção porque os analistas consideram que o foco principal é, em primeiro lugar, colocar as crianças na escola. Esta orientação tem subestimado a importância de temas a longo prazo suscitados pela educação sombra e relacionados ao ODS 4.

Definições, Escopo e Escala

O estudo se preocupa com a tutoria que:

- *Tem custos para o estudante e/ou sua família.* Este trabalho exclui a tutoria gratuita por familiares ou professores como parte das suas obrigações escolares.
- *Acadêmica.* O interesse é a matemática, línguas e outras áreas sujeitas a exames e avaliação. Não inclui capacidades musicais, artísticas ou desportivas, aprendidas primordialmente por prazer e/ou desenvolvimento pessoal mais amplo.

- *Suplementar.* A provisão se acrescenta àquela proporcionada pelas escolas.
- *Para a educação primária e secundária.* A educação primária nos níveis educacionais pré-primário e pós-secundário também merece atenção, porém é menos frequente e aqui excluída para permitir atenção maior aos níveis primário e secundário.

Geograficamente, o estudo abrange a totalidade da África, definida como 54 países (inclusive os países insulares adjacentes ao continente). O fato de estes 54 países apresentarem ampla diversidade de culturas, economias, tamanho da população e histórias da educação cria certos desafios analíticos, mas também assegura variáveis para uma interessante análise comparada.

Um ponto de partida é a escala da educação sombra. A maioria dos países carece de dados compreensivos e de alta qualidade, porém os seguintes indicadores oferecem alguma ideia da escala:

- *África do Sul:* 29% dos alunos pesquisados do 6º ano de escolaridade contavam com o apoio da tutoria privada no período da coleta de dados.
- *Angola:* 94% dos estudantes pesquisados nos 11º e 12º anos de escolaridade estavam recebendo tutoria em algum momento;
- *Burkina Faso:* 48% dos estudantes pesquisados do ensino primário superior estavam recebendo tutoria particular no período da coleta de dados;
- *Egito:* No 12º ano de escolaridade, 91% dos respondentes indicaram que ou estavam recebendo educação sombra ou, se ainda não se tivessem formado, haviam recebido naquele ano;
- *Etiópia:* 67% dos alunos pesquisados do ensino primário superior tinham recebido tutoria particular em algum momento;
- *Maurício:* 81% dos estudantes pesquisados do 6º ano de escolaridade estavam recebendo tutoria privada no período da coleta de dados;

As estatísticas do Egito no início dos anos 2000 indicaram que os domicílios gastaram mais dinheiro em educação sombra que o Ministério da Educação dispendeu em escolarização, enquanto as despesas com tutoria particular naquele país permaneciam muito altas. Em Maurício, no ano de 2012, os dados sugeriam que as despesas

mensais em tutoria podiam consumir em torno de 6% do salário-mínimo para apenas uma criança. No continente, as taxas de matrícula na educação sombra e o correspondente ônus financeiro estavam crescendo. Apesar de as taxas de matrícula atuais em alguns países serem relativamente modestas, uma questão fundamental deste estudo é que tais níveis inferiores não devem ser motivo para complacência, mas, ao contrário, uma oportunidade para orientar o setor da educação sombra antes que fique engastado nas culturas.

Demanda e Oferta

A principal força subjacente à procura pela educação sombra é a competição social. As famílias percebem a educação como um meio importante para a ascensão social e a veem como um investimento para o futuro. Em certa medida a educação é um ativo para o posicionamento social, segundo o qual o principal determinante de as pessoas considerarem que asseguram para si aprendizagem e qualificações adequadas é se a sua quantidade é maior do que a dos seus pares e competidores. A educação sombra ajuda parte dos estudantes a alcançar o nível e a outros a ir adiante ou permanecer à frente.

Sob certos aspectos, os avanços no rumo dos objetivos da Educação para Todos (EPT), bem como a expansão da educação pública, têm aumentado a demanda pela educação sombra. Famílias que, em gerações anteriores, considerariam fora do seu alcance níveis educacionais mais altos agora os veem como possibilidades e se engajam na competição social. Ao mesmo tempo, o ritmo da expansão governamental de escolarização contribui para percepções de declínio da qualidade, levando famílias a buscar a educação sombra para preencher as diferenças. Estes fatores são mais intensos na África que na maior parte do mundo, pois os governos têm sentido a necessidade de acertar o passo em face do ritmo de outros continentes. Os governos têm alcançado grandes realizações na EPT e agendas de expansão educativa, embora tenham necessidade de estabelecer compromissos no processo.

Ao passo que dados estatísticos mais precisos se tornam necessários, parece que em toda a África os principais provedores de educação sombra são professores em exercício que assumem este trabalho de modo complementar, para aumento da sua renda. Apesar das variações no continente, os salários docentes têm se reduzido ao longo de décadas, novamente em parte por causa das necessidades

financeiras da agenda da EPT. Além dos professores, número crescente de empresas comerciais oferece tutoria, especialmente em áreas urbanas.

O Impacto da Educação Sombra

Rendimento acadêmico

Uma questão óbvia é se a educação sombra atua no sentido de melhorar os resultados dos estudantes nos exames e no aproveitamento. Esta questão não pode ser respondida com precisão matemática, pois exigiria comparações de grupos similares de estudantes com e sem educação sombra, em quantidades e com características estritamente comparáveis. Todavia, a maioria dos estudantes e famílias que recebe a educação sombra sente que ela ajuda o seu avanço acadêmico. Naturalmente, isto é para ser esperado, já que eles provavelmente não investiriam em tutoria caso não esperassem tal benefício. Ao contrário, muitos estudantes e famílias se sentem pressionados a dispendem em educação sombra porque todos os demais parecem estar a fazer o mesmo.

Ademais, sob a perspectiva do sistema educativo, a educação sombra tanto pode subtrair como suplementar. Particularmente em ambientes urbanos, a educação sombra pode retirar das escolas parte dos melhores professores para trabalharem em centros tutoriais, enquanto os docentes que permanecem nas escolas e oferecem tutoria privada frequentemente dedicam mais esforço às suas aulas particulares, onde a sua renda depende do próprio desempenho, em vez das suas aulas regulares, pelas quais são pagos, independente da qualidade. Outros problemas se referem aos ônus sobre as crianças e jovens que têm dias inteiros dedicados à escolarização, seguidos por noites e fins de semana de tutoria.

Para o ODS 4, relativo à qualidade da educação, é incerto que mesmo tutores bem pagos possam justificar sua renda do ponto de vista da formação pedagógica e da adequação às necessidades de cada aluno. Assim, um estudo sul africano sugeriu que, enquanto muitos centros de tutoria empregavam professores que trabalhavam em escolas, operações de franquias priorizavam pessoal com argúcia e capacidade para facilitar o estudo. Outra pesquisa, no Benim, sobre a identidade dos tutores verificou que 40,0% deles eram professores cuja maioria ou totalidade havia recebido formação, porém 49,9% eram estudantes universitários, 6,7% eram estudantes do nível secundário e 4,4% eram desempregados ou trabalhadores informais. Em relação à adequação da

tutoria aos alunos, grande parte da tutoria é ministrada individualmente e em pequenos grupos, no entanto, o Egito, por exemplo, é bem conhecido por seus famosos tutores com turmas de 300 a 500 alunos. Ainda assim, podem conquistar ganhos de aprendizagem em turmas enormes, todavia, muito depende do estilo e do conteúdo da tutoria, bem como da prontidão e das capacidades dos alunos para apreender o conteúdo.

Desigualdades sociais

Evidentemente, famílias prósperas podem investir em mais e melhor tutoria que famílias de renda média, que, por sua vez, podem investir mais e melhor que famílias de baixa renda. A educação é um dos meios mais poderosos para manter e exacerbar as desigualdades sociais, que, por seu lado, suscita preocupações relativas ao foco do ODS 4 na educação de qualidade *equitativa* e *inclusiva*. Situações particularmente problemáticas são aquelas em que a educação sombra de fato se torna parte do sistema educativo, significando que as crianças que não recebem tutoria particular não têm acesso ao currículo integral. Tais situações não são amplamente reconhecidas pelos formuladores de políticas públicas.

A tecnologia está entre os fatores que facilitam o acesso, se bem que exacerbem as desigualdades sociais. No continente africano, o acesso à banda larga e até a possibilidade de usar telefones móveis são altamente variáveis e favorecem as áreas urbanas em detrimento das rurais. Algumas empresas estão se voltando cada vez mais para a internet e, durante a crise da COVID-19, deflagrada no início de 2020, foram capazes de manter a educação em andamento enquanto o ensino nas escolas e centros de tutoria havia sido suspenso. Contudo, as famílias de alta renda estão claramente melhor situadas que as de baixa renda para usufruir do ensino pela internet.

Ética e valores sociais

Situações em que professores negligenciam seus deveres regulares para devotar suas energias às atividades de tutoria levantam problemas éticos. Ainda mais problemáticas são situações em que professores coagem estudantes regulares a ter aulas suplementares. Uma estratégia é os professores reclamarem que os programas são muito extensos para cumpri-los sem aulas extras. Então, deixam “conteúdo vital” para a

tutoria particular. Igualmente, professores que também oferecem tutoria privada podem dedicar maior atenção aos seus estudantes regulares que também recebem as suas aulas particulares, incentivando o aproveitamento destes e marginalizando outros.

De modo mais amplo, a educação sombra modela os valores das crianças de modo a continuar a influenciá-las quando se tornarem adultas. Isto evidencia que até a educação pública pode tornar-se um serviço particular, disponível só para as pessoas que por ela pagam. Dessa forma, parece demonstrar que promessas governamentais, como a educação gratuita, nem sempre são confiáveis.

Implicações para Decisores de Políticas Públicas

Melhores dados

Um ponto de partida necessário é contar com mais e melhores dados sobre a escala, a natureza e o impacto da educação sombra. Os Ministérios da Educação podem coletar seus próprios dados e solicitar a inclusão de questões sobre a educação sombra em pesquisas domiciliares efetuadas por outros órgãos governamentais. A comunidade acadêmica é também uma grande fonte de dados. O diálogo entre universidades e formuladores de políticas públicas pode contribuir para que pesquisadores atuantes em universidades verifiquem o valor do seu trabalho e, então, tanto possam coletar mais dados como afinar a qualidade das suas pesquisas.

Avaliação, seleção e currículo

Grande parte da educação sombra se orienta para exames decisivos, particularmente ao fim do ensino secundário, mas também antes dele. Governos que buscam modelar o setor da educação sombra precisam dedicar grande atenção a esses sistemas avaliativos. As recentes reformas da avaliação no Egito podem oferecer um modelo que merece observação para verificar o seu impacto. Reformas curriculares também precisam ser examinadas para identificar os ônus sobre professores e estudantes que podem requerer, ainda que de modo não intencional, educação sombra como apoio.

Regulamentos

A educação sombra é um setor amplamente desregulamentado. É necessário particular consideração às (a) companhias de tutoria e (b) aos

professores que oferecem tutoria suplementar privada. Ao contrário da Ásia, por exemplo, a regulamentação das empresas ainda não se tornou uma agenda significativa na África, especialmente porque governos estão a atender a outras prioridades e, desse modo, secundarizam a sua necessidade. Um número significativo de governos proíbe professores em exercício de oferecer tutoria particular, todavia, não conseguem tornar a proibição efetiva. É necessário cuidado ao estabelecer tais regulamentos, a fim de assegurar que sejam tanto razoáveis quanto aplicáveis.

Debate público

Formuladores de políticas públicas precisam tirar este tema das sombras por meio de debates públicos sobre os desafios e benefícios da educação sombra. Tais discussões podem ser úteis em todos os níveis – desde o governo do país às escolas e comunidades. Os próprios relatórios podem assegurar pontos de referência para as discussões. Parcerias com sindicatos docentes e outros interessados são suscetíveis de fortalecer alianças para fazer face a estas questões. A mídia pode também ser incentivada a difundir a consciência e o entendimento dos problemas. Os tópicos a serem incluídos podem incluir os desafios enfrentados pelos pais, que sempre desejam o melhor para seus filhos e usualmente se sentem limitados por forças maiores que parecem exigir tutoria privada, mesmo que eles, como pais e cidadãos, não sejam favoráveis a elas.

As discussões podem também focalizar os papéis dos empresários. A pesquisa de mercado tem evidenciado a atratividade da tutoria até para empresários estrangeiros em países como a África do Sul e a Nigéria. Uma avaliação declarou em 2017 que, para a África Subsaariana como um todo, os investimentos significativos em educação suplementar em um período de cinco anos poderiam atingir de USD 0,4 a 0,6 bilhão, gerando rendas de 15 a 20%. As funções e relações entre os setores público e privado, particularmente quando os empresários levam os seus ganhos para fora dos países em que foram gerados, podem ser alvos de debates para alcançar apropriados equilíbrios.

Implicações para o ODS 4

Esta análise patenteia que a educação sombra desempenha um papel ambíguo no contexto do ODS 4. Ela atrai e consome enorme volume de recursos domiciliares e comerciais, não só recursos financeiros, mas também tempo e energia de estudantes, famílias e outros. A educação sombra oferece emprego para tutores e renda suplementar para professores, além de, em geral, causar a percepção de que aumenta a aprendizagem, se bem que esse valor seja ambíguo. Contudo, a tutoria suplementar privada claramente não é inclusiva nem equitativa, além de nem sempre ser de boa qualidade. Afóra isto, a educação sombra, sob certos aspectos, causa danos aos sistemas educativos, afastando bons docentes para trabalharem em centros tutoriais e levando professores a secundarizar aspectos das suas aulas regulares, a fim de dedicarem maior atenção às suas aulas particulares.

A educação sombra tem se expandido muito nas últimas décadas e não desaparecerá. Ela é um grande foco de atenção em parte da Ásia e está cada vez mais presente nas agendas da Europa e América do Norte. A educação sombra também precisa de mais atenção na África, não só no contexto do ODS 4, como também em relação aos temas mais amplos de desenvolvimento social e econômico em todos os níveis.

1. Introdução

O acesso à educação tem tido notáveis avanços nos últimos decênios. Dentre os marcos situa-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, reunida em Jomtien, Tailândia, em 1990. Ela estatuiu metas para a educação para todos (EPT) no ano 2000 (Inter-Agency Commission 1990). A reunião seguinte, o Fórum Mundial da Educação, em Dacar, Senegal, no ano 2000, constatou considerável progresso, porém assinalou a manutenção de continuados hiatos e, por isso, estabeleceu novas metas para 2015, incorporadas aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas (ODMs). Então, o Fórum Mundial da Educação em Seul, República da Coreia, novamente observou avanços consideráveis (UNESCO 2015a) e contribuiu para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ODSs), com o horizonte de 2030.

O presente estudo se fundamenta em um Trabalho de Base elaborado pelo autor para o Relatório da UNESCO de Monitoramento Global da Educação de 2021. A Nota Conceitual sobre este tema no referido Relatório (UNESCO, 2019, p. 2) começou pelo reconhecimento da importância dos atores não estatais no alcance do quarto dentre os 17 ODSs. Este objetivo (ODS 4) é, até 2030, “Assegurar educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de educação ao longo da vida para todos” (UNESCO 2017 a).

A Estrutura de Ação para cumprir o ODS 4, como assinalou a Nota Conceitual, havia notado que:

A ação conduzida por cada país individualmente orientará a mudança, no entanto, este ambicioso objetivo educacional não poderá ser alcançado apenas por governos. Estes precisam do apoio de todos os detentores de interesse, inclusive atores não estatais.

A Estrutura de Ação continua com uma nota positiva que coloca o setor público na vanguarda e considera os atores não estatais como de apoio:

O setor privado, as organizações filantrópicas e as fundações podem desempenhar um papel relevante, utilizando a sua experiência, abordagens inovadoras, capacidade de negócios e recursos financeiros para fortalecer a educação pública. Eles

podem oferecer à educação e ao desenvolvimento, por meio de parcerias com múltiplos detentores de interesse, investimentos e contribuições que sejam transparentes, alinhados com as prioridades locais e nacionais e capazes de respeitar a educação como um direito humano, de modo a não ampliar as desigualdades.

Contudo, esta é uma perspectiva idealizada, que atribui inadequada atenção às realidades no arco de atores não estatais e dos seus motivos para trabalharem no setor educacional.

A Nota Conceitual observa (p. 4) que a definição de atores não estatais é complexa: “Atores não estatais em educação apresentam ampla diversidade e falta consenso quanto a uma tipologia aceita”. O setor inclui atores com e sem fins lucrativos, com múltiplas orientações e modelos de organização (Srivastava 2020). Este relatório focaliza a oferta de tutoria suplementar privada em todos os níveis da educação primária e secundária. Este é um tema negligenciado, especialmente na África, foco geográfico deste estudo.

O trabalho é primordialmente fundamentado na literatura de pesquisa, suplementado por múltiplas discussões com educadores, tanto nas escolas como no setor de tutoria particular, e com formuladores de políticas públicas, pais e estudantes. Tais debates têm ocorrido ao longo dos anos, em alguns casos por meio da estrutura da UNESCO, mas, em outros casos, durante as visitas de campo do autor e outras atividades profissionais. O rascunho recebeu valiosos comentários de educadores, pesquisadores, administradores e formuladores de políticas públicas de vários países africanos e do mundo.¹

Uma referência anterior para este trabalho foi um documento elaborado pelo autor para a Bienal de 2008 da Association for the Development of Education in Africa, que teve lugar em Moçambique (Bray & Suso 2008). Este trabalho apresentou informação sobre padrões quantitativos e variações, diversidade em formas de oferta de tutoria, questões de efetividade e impacto na agenda de Educação para Todos

¹ Algumas destas contribuições foram recebidas durante uma oficina especial em julho de 2020, tendo como anfitrião o International Centre for Teacher Education (ICTE), em colaboração com o Centro de Pesquisa Internacional em Tutoria Suplementar (CIRIST), na Universidade Normal da China Oriental. Reuniram-se então 47 educadores e administradores de 17 países africanos.

(EPT). Ele ressaltou em especial as questões de qualidade, estabelecendo ligações com os motivos dos pais para buscar tutoria, bem como a sua possibilidade de pagá-la. A revisitação destes temas uma dúzia de anos mais tarde mostra que a tutoria privada se expandiu por todo o continente, com novas formas emergindo como resultado do desenvolvimento tecnológico. Mais dados estão agora disponíveis em cotejo com 2008, porém a pesquisa sobre este tema em contextos africanos permanece modesta. O autor visa a estimular mais investigação e reforçar o seu rigor.

Em larga medida os assuntos associados à educação sombra na África, inclusive as desigualdades sociais, a carga de estudo das crianças e os conflitos de interesse quando professores oferecem tutoria espelham os que ocorrem em outras regiões do mundo (cf., por exemplo, Alkharashi 2012; Aurini *et al.*, 2013; Bray 2008, 2021a; Bray & Lykins 2012; Costa *et al.* 2008, 2013; Silova 2010). Todavia, alguns aspectos são diferentes, em particular porque algumas partes do continente ainda não alcançaram a educação primária e secundária universais. Além disso, a África apresenta grandes disparidades regionais. A África do Norte, de língua árabe, tem tradições diversas do Ocidente Anglófono, da África Oriental e do Sul e, por sua vez, as tradições destas regiões divergem das da África Francófona e Lusófona. Ademais, ao longo do espectro, existem diversidades nas formas com que os empresários veem o potencial em contextos que consideram adequadamente remuneradores e estáveis. Poucas companhias multinacionais estão a oferecer tutoria privada na África, além do que a maioria das empresas locais é de pequeno porte e de restrita área de alcance. Ainda assim, o espaço para ofertas educacionais lucrativas pode ser controverso em algumas sociedades.

Com estes assuntos em mente, o estudo começa com assuntos relativos ao escopo, definições e contextos a fim de permitir certo mapeamento da paisagem. Então, segue-se para a demanda e a oferta e para os impactos da tutoria suplementar privada. A secção final conclui retornando ao ODS 4 e considerando os caminhos ulteriores.

2. Escopo, Definições e Contextos

Para construir a moldura para as partes seguintes deste trabalho, o presente capítulo explica o seu escopo geográfico e conceitual. Apresenta as definições empregadas, bem como os fatores contextuais posteriores nas funções em mudança do Estado. A última secção trata de assuntos relativos aos salários dos docentes.

Geografia e níveis educacionais

Focalizar a África como um todo significa considerar 54 países.² Este elevado número implica complexidades e desafios. Cada país obviamente é diverso, além de ter suas diversidades internas. Ao mesmo tempo, constelações de países podem ser identificadas de acordo com as heranças coloniais mais claramente evidentes nas línguas oficiais e nas comunidades internacionais associadas. Estes legados embutem tradições que modelam estruturas e atitudes em face da educação, inclusive a tutoria suplementar privada.

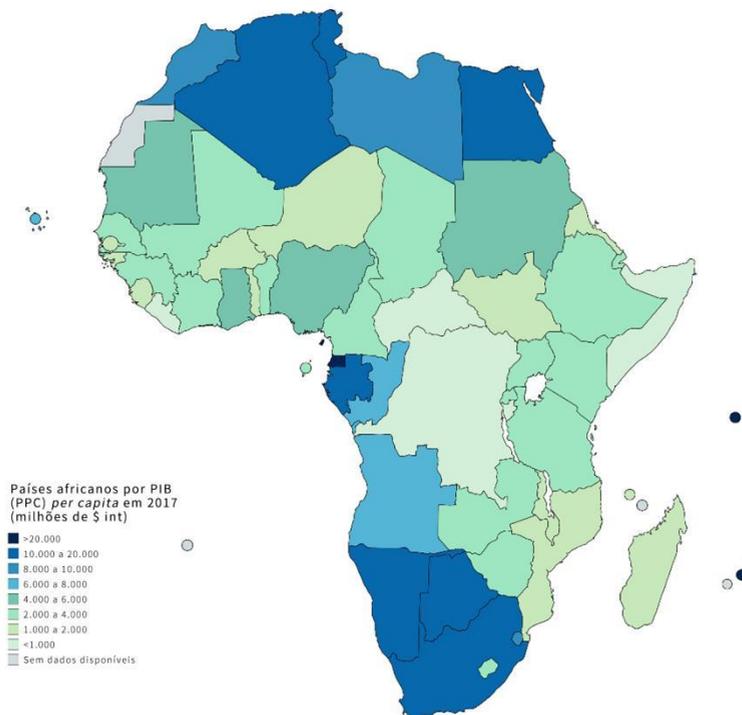
Igualmente importantes são as variações de renda *per capita*. A figura 1 mostra as faixas de países por Produto Interno Bruto (PIB) segundo o Poder Paritário de Compra (PPC) em 2017. Os países de alta renda se reúnem no norte e sul da África, com a menor renda *per capita* localizada na África ocidental, central e oriental. A renda *per capita* influencia a tutoria privada não só na medida da capacidade domiciliar de pagá-la, como também na atratividade para investidores comerciais que desejam estabelecer empresas para oferta de tutoria.

Em relação aos níveis educacionais, como grande parte da literatura existente, este trabalho focaliza a educação primária e secundária. Estes são os níveis em que se concentra a maior parte das

² Estes países, Estados-membros da UNESCO, são: África do Sul, Angola, Argélia, Benim, Botsuana, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Cameroun, Chade, Comoros, Congo (República do), Congo (República Democrática do), Costa do Marfim (Côte d'Ivoire), Djibuti, Egito, Eritreia, Essuatini, Etiópia, Gabão, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Lesoto, Libéria, Líbia, Madagascar, Maláui, Mali, Mauritània, Marrocos, Maurício, Moçambique, Namíbia, Níger, Nigéria, Quênia, República Centro-Africana, Ruanda, São Tomé e Príncipe, Seicheles, Senegal, Serra Leoa, Somália, Sudão, Sudão do Sul, Tanzânia, Togo, Tunísia, Uganda, Zâmbia, e Zimbábue.

matrículas formais, bem como reúne a maior parte da tutoria. Alguns tutoria particular pode existir nos níveis pré-primário e pós-secundários, porém em proporção muito menor que na Ásia, por exemplo (cf., p. ex., Mitra & Sakar 2019; Ng 2016). Mesmo na Ásia a tutoria permanece menor nestes níveis, comparados com a escola primária e secundária. O foco deste trabalho também exclui a maior parte das formas educação e treinamento profissional, em que a tutoria privada é relativamente ausente.

Figura 1 – Países Africanos por PIB (PPC) per Capita, 2017



Fonte: JackintheBox, CC BY-SA 4.0,
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=68236561>

Conceitos e limites de definições

O título deste estudo usa a metáfora da educação sombra. Esta metáfora se tornou popular na literatura acadêmica em parte por causa do próprio trabalho do autor, publicado pelo Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO (Bray, 1999, 2003, 2014). O autor não inventou o termo e, sim, o extraiu do uso em Singapura, Japão e Malásia, porém o livro de 1999 foi o primeiro estudo global do fenômeno e fixou uma agenda para grande parte da pesquisa subsequente e da análise de políticas públicas (Zhang & Bray 2020). A metáfora da sombra foi utilizada porque o currículo da tutoria particular em grande parte mimetiza o do ensino regular: se o currículo muda nas escolas, também muda o da sombra. A mesma metáfora também implica que as características da educação sombra são muito menos distintas, quando cotejadas com as da escolarização. Apesar de alguns aperfeiçoamentos desde que o livro de 1999 foi escrito, esta falta de clareza permanece problemática.

O presente estudo mantém as definições básicas do livro de 1999, que têm sido seguidas por muitos outros pesquisadores. O livro centrou o seu foco na tutoria suplementar privada, com a *tutoria* sendo não apenas o ensino individual, mas também a provisão a pequenos grupos, turmas inteiras e a grandes auditórios. Em face da *suplementação*, o livro se refere às disciplinas já cobertas pelo currículo escolar e não concerne, por exemplo, ao ensino de crianças de minorias, cujas famílias estão ansiosas para que as novas gerações alcancem competências em línguas não ensinadas na escola. E, finalmente, em relação a *particular*, a obra tratou da tutoria paga, desse modo excluindo o apoio gratuito pelas escolas, membros da família, vizinhos, organizações filantrópicas e outras (Bray 1999, p. 20).

Ainda assim, estas definições apresentam algumas ambiguidades. Por exemplo, parte dos tutores usualmente cobra pelos seus serviços, porém algumas vezes abrem exceções para famílias pobres. Estes casos seriam incluídos mesmo assim porque as tutorias gratuitas são exceções pouco numerosas da prática geral. Nos tempos atuais também tem sido necessário atualizar modalidades de ensino, incluindo tutoria por internet de vários tipos. Entretanto, os parâmetros básicos das definições têm se mantido na realidade. Portanto, este trabalho, como o seu predecessor, preocupa-se fundamentalmente com disciplinas acadêmicas ensinadas nas escolas regulares, em particular línguas, mate-

máticas e outras disciplinas sujeitas a exames. Esta discussão não inclui habilidades musicais, artísticas ou desportivas, aprendidas por prazer e/ou para desenvolvimento pessoal integral. Estas áreas também podem requerer pessoal e recursos financeiros substanciais e igualmente podem ter impacto significativo sobre as desigualdades sociais e outras áreas. Contudo, como notou o livro de 1999, “as questões associadas às disciplinas não académicas são de alguma forma diferentes, em particular por não serem avaliadas por exames, além de não constituírem um filtro transicional de uma parte do sistema educativo para outra” (Bray 1999, p. 20). Assim, continuam a merecer estudo em separado.

Mais uma vez, relativamente à terminologia, se bem que este estudo use a expressão educação sombra, reconhece que este termo não é usado universalmente e nem sempre é fácil de traduzir para outros idiomas. Neste trabalho educação sombra é usado como sinónimo de tutoria suplementar particular, porém muitas alternativas são evidentes. No Caribe anglófono um termo comum é lições extras, com a implicação de que são fornecidas pela iniciativa privada e mediante um pagamento. Na República da Irlanda tal tutoria se chama “trituração” e nos Estados Unidos o termo comum é educação suplementar.

Para o presente estudo, voltado para a África, é útil identificar vários termos comuns não só em inglês, mas também em francês, português e árabe, além de reconhecer que as línguas locais têm outras variações. Começando com o inglês, tutoria privada é utilizado correntemente no Quênia e Nigéria, por exemplo, enquanto “coaching” se usa em países como Ruanda e Uganda. Em Gâmbia a atividade é comumente chamada de “estudos”, ao passo que no Zimbábue, como no Caribe, se referem a lições extras. Na África francófona termos usuais são tutoria particular, apoio escolar e acompanhamento (*tutorat privé*, *soutien scolaire* e *accompagnement*, respectivamente). Já na África lusófona os nomes dominantes são explicações e reforço escolar. Os egípcios distinguem entre “lições particulares” (*durus khususiyya*) ministradas individualmente ou em pequenos grupos (*magmu'at*) e “aulas de reforço” (*fusul taqwiyya*) oferecidas em centros de tutoria, mesquitas e igrejas ou nas escolas. Ao fim do ano letivo, pouco antes dos exames, muitos professores oferecem “revisões finais” pagas (*mraga'at niha'iyya*) em locais capazes de acomodar algumas centenas de estudantes de uma vez.

Estas variações vocabulares destacam que é preciso cuidado com a terminologia, particularmente ao longo de fronteiras nacionais e culturais. No entanto, a mensagem básica é que o estudo focaliza formas de ensino acadêmico suplementar pago, oferecido fora do domínio regular da escolarização. Pode ser ofertado por companhias de diversos tipos e tamanhos, por professores regulares, de modo suplementar, além do seu emprego oficial, bem como por estudantes universitários, por reformados ou aposentados, por pessoas buscando ocupações temporárias entre empregos regulares, além de outras que trabalham informalmente. Coletivamente, as atividades podem ser chamadas de educação sombra, apesar de algumas mimetizarem mais o currículo escolar que outras.

Uma questão final sobre termos refere-se à identificação daqueles que oferecem tutoria privada por meio de atores não estatais em educação. Estabelecimentos comerciais são claramente atores não estatais e mantêm a sua identidade mesmo quando participam de parcerias público-privadas. Observação idêntica se aplica a organizações não governamentais sem fins lucrativos. Estudantes universitários e outros ofertantes informais também fazer parte do setor não estatal. Professores que asseguram tutoria suplementar privada atuam claramente como atores não estatais quando a sua ocupação principal está em escolas particulares, todavia, emerge uma ambiguidade quando é o caso de professores de escolas públicas. Este trabalho define ainda as atividades de educação sombra do último grupo, isto é, de professores públicos em tutoria particular, como parte do setor não estatal, já que os docentes exercem uma atividade privada, cumulativa com as suas funções públicas, além de, na maioria dos casos, não ser aprovada pelo Estado.

Papéis do Estado em mudança

Um grande fator subjacente ao crescimento da educação sombra, quer oferecida por companhias e ONGs (organizações não governamentais), quer por pessoal informal ou professores, é que a educação particular se tornou mais aceitável tanto aos governos quanto às sociedades em geral. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Nações Unidas 1948) e as perspectivas associadas estabelecem que, pelo menos a educação básica, seja de responsabilidade do Estado, embora talvez complementada por atores religiosos e outros, também não lucrativos. Quando

a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi promulgada, a maioria dos países africanos estava sob domínio colonial, e em geral as autoridades coloniais deram pouco valor à educação. Após a independência política, os novos governos encararam a educação como um instrumento de construção nacional e desenvolvimento econômico, promovendo grande expansão educativa. Em muitos casos eles foram auxiliados por doadores bilaterais e agências internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial. A Conferência de Estados Africanos para o Desenvolvimento da Educação, reunida em 1961 em Adis Abeba pela UNESCO e pela Comissão Econômica para a África, foi um marco deste avanço (UNESCO 1961). Uma conferência paralela para os Estados árabes se realizou em Trípoli em 1966 (UNESCO 1966). A Conferência de Adis Abeba afirmou “o forte desejo do povo pela expansão da educação de qualidade” (UNESCO 1961, p. 3) e estatuiu metas (p. 18) para 1980:

- a educação primária deve ser universal, obrigatória e gratuita;
- a educação secundária deve ser assegurada a 30% das crianças que completarem a escola primária e
- a educação superior deve ser oferecida a 20% dos concluintes da escola secundária.

Os Estados árabes já estavam mais avançados, porém do mesmo modo estabeleceram metas ambiciosas.

Em coerência com estas aspirações e outras, a elas relacionadas, os governos do continente levaram à frente planos ousados. Todavia, enfrentaram grandes obstáculos, inclusive financeiros. O primeiro presidente do Quênia, Jomo Kenyatta prometeu educação primária gratuita para todos os cidadãos no seu discurso de posse em 1963 (Buchmann 1999, p. 97), contudo, a promessa foi apenas parcialmente cumprida em 1974, com a abolição de mensalidades para os primeiros quatro anos de educação primária, além de outro impulso em 1978, e ainda assim este não se sustentou, exigindo a repetição da campanha em 2003 (De Souza & Wainaina 2009; Sifuna & Sawamura 2015). Observações semelhantes se aplicam ao esquema de Educação Primária Universal da Nigéria, lançado em 1976, e à sua reiteração em 1999 pela Educação Básica Universal (Obanya & Binns 2009). Padrões paralelos se evidenciaram em muitos outros países do Continente (Bown 2009; Bray 1981; Ogawa & Nishimura 2015). A existência de campanhas

mostrou compromisso político e iniciativa, embora a necessidade de repeti-las tenha patenteadado os desafios tanto de recursos financeiros quanto de pessoal. As turmas de escolas primárias comumente ultrapassavam 50 alunos e algumas vezes até 100 alunos, enquanto os sistemas educativos sofriam agudamente da carência de docentes qualificados. Os avanços da expansão da educação primária, acompanhados pelo crescimento populacional, levaram ao que Verspoor (2008, p. 134) chamou de “demanda explosiva” da educação secundária. Por seu lado, os avanços de acesso da educação secundária levaram à explosiva procura pela educação superior (Wiseman & Wolhuter 2013).

Refletindo de certa forma as realidades dessas tensões, mas também em virtude de mudanças ideológicas, pelo fim do século XX e, ainda mais, no século XXI, os reequilíbrios se alteraram na defesa do desenvolvimento internacional, no sentido de alocar papéis mais importantes ao setor particular, mesmo ao nível da educação compulsória (Harber 2014; Macpherson *et al.* 2014). Em muitos países este padrão esteve associado aos Programas de Ajustamento Estrutural (cf., p. ex., Reimers 1994), que buscaram reduzir as despesas governamentais. Estas próprias iniciativas eram associadas à ideologia do neoliberalismo, que atribuiu poderosa importância às forças de mercado (Harvey 2005; Ward 2014). Em coerência com esta abordagem, a privatização foi amplamente defendida como uma estratégia deliberada para incluir tanto a terceirização de serviços nas escolas públicas como para incentivar as escolas particulares em relação às públicas (Ball & Youdell 2008; Chitpin & Portelli 2019).

Ao mesmo tempo, muitos setores apresentaram formas de privatização a partir da base por simples abandono, deixando os acontecimentos ao sabor das marés, mais do que por estratégia deliberada. A educação sombra se situou entre estas áreas, como demonstrado pelo presente estudo. A literatura existente sobre privatização por simples abandono no setor educativo tem sido dominada pela discussão sobre escolas particulares com baixas mensalidades (p. ex., Rolleston & Adefeso-Olateju 2014; Srivastava & Walford 2016). Ainda que não se encontrem estatísticas precisas, parece adequado estimar que a educação sombra é muito maior do que estas formas de financiamento não governamental. Os recursos financeiros para a educação sombra agora são providos pela maioria dos domicílios em grandes partes da África, como em amplas regiões do mundo. Para

apresentar um exemplo marcante, um relatório do Banco Mundial de 2002 (citado por Herrera 2008, p. 363) indicou que no Egito quase 9% do PIB total era alocado à educação, do qual 60% era publicamente administrado, ao passo nada menos que 40% estava a cargo do setor particular. Estes números ultrapassavam de longe as médias dos membros da Organização de Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE). No âmbito destas estimativas de despesa, a educação somava representava 1,6% do PIB. Em outros países africanos as proporções não haviam atingido estes níveis, porém certamente estão aumentando.

Salários dos professores

Além das considerações acima, tem havido mudanças nos salários dos professores. As pressões para expandir os sistemas educativos no contexto de restrições orçamentárias levou governos a se voltarem para categorias de docentes com menor custo. Em paralelo, as comunidades usualmente recrutavam seus próprios professores de baixo custo (Teacher Task Force 2020; Jarousse 2009; Marchand 2000). Muitos professores com reduzida remuneração sentiram a necessidade de rendas adicionais, para as quais a tutoria privada constituía uma das óbvias contribuições.

Uma ordenação internacional dos salários de professores em 35 países, de acordo com o Poder Paritário de Compra (Dolton *et al.* 2018, p. 62), exhibe padrões impressionantes. Três dos quatro países com menores salários eram africanos, isto é, Egito, Gana e Uganda.³ Portanto, não é coincidência que muitos docentes destes países ofereçam tutoria suplementar privada. Os valores mais altos da ordenação incluíam Canadá, Singapura, Japão e República da Coreia. Apesar de estes últimos países também terem abundante tutoria particular, a maioria é oferecida por companhias, pois os professores já têm renda adequada e a sociedade não aprovaria que eles fizessem trabalho adicional (Aurini *et al.* 2013; Entrich 2018; Kim 2016; Zhang & Yamato 2018). Aquela ordenação não incluía Bangladesh, Camboja ou Myanmar, porém estes estariam entre os países asiáticos com baixos salários e em que muitos docentes, por isso mesmo, buscam renda

³ O quarto país era a Rússia. Os valores eram: Uganda, USD 4.205; Rússia, USD 5.923; Egito, USD 6.592, e Gana, USD 7.249.

suplementar por meio da tutoria (Bray *et al.* 2020; Joshi 2019; Marshall & Fukao 2019).

Considerando os padrões africanos, Foko e Husson (2011) verificaram amplas diferenças dos salários de professores entre a África francófona e anglófona. Em decênios anteriores, tais salários na África francófona haviam sido elevados, em parte porque a maioria era constituída de servidores públicos e seus ganhos eram indexados aos seus correspondentes na França. Com a pressão para expandir o corpo docente, muitos governos passaram a empregar professores contratados por menores remunerações que os servidores civis do Estado. Na África anglófona o principal divisor separava professores que haviam recebido formação ou não. Ao mesmo tempo, os professores dos países francófonos do continente eram em geral melhor pagos que os seus colegas dos países anglófonos. Foko e Husson indicaram (2011, p. 51) que, no Níger em 2007, os professores primários públicos recebiam 11 vezes o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, enquanto os contratados só auferiam 5,5 vezes. No Togo o hiato era menos marcante, com os professores do Estado fazendo jus a 6,1 vezes o PIB *per capita* e os contratados, 4,5 vezes. Os professores de comunidades percebiam a média de 0,9 vezes o PIB *per capita* nos sete países com dados disponíveis. Em relação aos países anglófonos, o Maláui pagava aos docentes qualificados 6,6 vezes o PIB *per capita*, em contraste com os não qualificados, que recebiam apenas 3,6 vezes. Em Ruanda, por sua vez, os números eram respectivamente de 2,6 e 2,1 vezes. A estes valores devem-se acrescentar as proporções de cada categoria no grupo docente. Desse modo, Costa do Marfim (Côte d'Ivoire) e Burundi tinham em maioria professores funcionários públicos (86% e 88% respectivamente), ao passo que o Mali contava com apenas 21% de professores nesta categoria, em contraste com 48% de contratados e 31% de professores comunitários. Nos países anglófonos, 92% dos docentes do Maláui eram qualificados, contudo, só 68% dos de Uganda se incluíam nesta categoria.

Em síntese, a mensagem das estatísticas acima é que existem variações expressivas nos níveis de remuneração docente do continente africano (cf. também Teacher Task Force 2020, p. 47-53), embora os profissionais dos países francófonos em geral fossem melhor pagos que os seus colegas dos países anglófonos, apesar da redução considerável desta diferença quando comparada aos 30 anos anteriores (Foko &

Husson 2011, p. 52). A erosão dos salários em ambos os grupos de países aumentou as pressões para que os professores se inserissem em ocupações adicionais, dentre elas a tutoria particular sendo uma escolha frequente. Em certa medida, portanto, a expansão da educação sombra pode ser considerada um subproduto dos esforços para expandir a escolarização, conforme os objetivos da EPT e dos ODS.

3. Mapeando a Paisagem

Este capítulo começa com as taxas gerais de matrícula na educação sombra, classificadas por país, antes de se tratar das variações populacionais dentro dos respectivos países. O capítulo também aborda matérias, modos de tutoria e custos.

Taxas de matrícula

O mapeamento transnacional de taxas de matrícula não é simples, porque existem poucas estatísticas coletadas segundo os mesmos padrões. A Tabela 1 mostra a situação de alguns países do continente. São particularmente úteis os dados dos levantamentos nacionais, cuidadosamente desenhados, do Consórcio do Sul e Este da África para a Monitoração da Qualidade da Educação (SACMEQ) de 2007 e 2013.⁴ O conjunto de dados de 2007 cobriu o 6º ano de escolaridade em 15 sistemas educativos nacionais, enquanto o conjunto de 2013 abrangeu o mesmo ano em 14 sistemas.⁵ Além dos dados do SACMEQ, outros dados enfocam diferentes anos de escolaridade e datas.

Tabela 1: Indicadores Transnacionais Seleccionados da Educação Sombra

<i>Países</i>	<i>Padrões</i>
África do Sul	Os dados do SACMEQ constataram que 29,1% dos estudantes do 6º ano recebiam tutoria particular (Chetty <i>et al.</i> 2017, p. 16). Este percentual constituiu considerável incremento, comparado com os 4,0% observados em 2007 (SACMEQ 2010, p. 1).

⁴ Quando estabelecido em 1995, o SACMEQ atendia somente a países do Sul da África. A expansão posterior incluiu como membros os Ministérios da Educação da África Oriental. Dessa forma, em alguns locais se usa a sigla SEACMEQ, no entanto, SACMEQ parecer ser ainda a sigla dominante e, por isso, usada nesta publicação.

⁵ Todavia, nem todos os relatórios estão disponíveis em domínio público. O sítio do SACMEQ (<http://www.sacmeq.org/?q=sacmeq-projects/sacmeq-iv/reports>) contém relatórios sobre a África do Sul, Botsuana, Maurício e Namíbia. Alguns relatórios adicionais podem ser localizados em sítios dos respectivos Ministérios da Educação.

Angola	Dentre os 8.513 alunos do 11º e 12º anos de escolaridade em Luanda, Benguela e Huambo pesquisados por Chionga (2018, p. 90), 93,8% recebiam ou haviam recebido tutoria em algum momento.
Argélia	Estudo de 2009 do Institut Nationale de Recherche en Éducation (INRE), citado por Thani (2012, p. 1), verificou que 34,5% dos estudantes do 9º ano pesquisados recebiam tutoria particular.
Botsuana	O SACMEQ (2010, p. 1) indicou que 5,9% dos estudantes do 6º ano, integrantes da amostra, em 2007 recebiam tutoria particular. O levantamento de 2013 verificou que a proporção ascendera para 35,4% (Chabaditsile <i>et al.</i> , 2018, p. 16).
Burkina Faso	O levantamento por Ouattara (2016) de 177 alunos nos últimos três anos da educação elementar em Ouagadougou indicou que 46,3% recebiam tutoria privada (p. 200).
Egito	Assaad e Kraft (2015, p. 23), com dados do Levantamento em Painel do Mercado de Trabalho egípcio, revelaram extensiva ocorrência de tutoria particular em todos os anos de escolaridade. Mesmo no 1º ano, 1,33% dos alunos tinham tutoria particular e mais 9% estavam em grupos de apoio pagantes; para o 6º ano, estes números eram, respectivamente, 61% e 12%. Dados apresentados por Sieverding <i>et al.</i> (2019, p. 572) do Levantamento de Jovens no Egito de 2014 mostram que, no 12º ano, 72% tinham tutoria particular individual e 18%, tutoria particular em grupo.
Essuatini	Os dados do SACMEQ (2010, p. 1) indicaram que 1,1% dos estudantes do 6º ano amostrados recebiam tutoria particular. Em contraste, o levantamento de 2013 revelou que 11,0% dos estudantes pagavam por aulas extras (Jabulane 2015, p. 39-40).
Etiópia	Melese & Abebe (2017) pesquisaram 866 alunos da educação primária superior em quatro regiões (duas relativamente desenvolvidas e duas emergentes), além da capital nacional. Quando indagados se recebiam tutoria particular, 66,8% responderam afirmativamente.
Gana	Um levantamento de 1.535 estudantes em 39 escolas amostradas para representar quatro diferentes tipos de comunidades, em 1999-2000, constataram taxas de participação em tutoria particular da ordem de 32,8% na educação primária, 49,5% na secundária inferior e 72,3% na secundária superior (Montgomery <i>et al.</i> 2000, p. 12). Outro levantamento relatou que 48% de 1.020 domicílios pagavam taxas adicionais por tutoria privada em 2008 (Antonowicz <i>et al.</i> 2010, p. 21). Um documento de 2018, embora sem pormenores sobre a amostra, declarou que cerca de 68% dos escolares tinham aulas extras na escola, enquanto 23% deles recebiam tutoria em casa (BusinessGhana 2018).
Lesoto	O SACMEQ (2010, p. 1) indicou que 2,5% dos alunos do 6º ano integrantes da amostra recebiam tutoria particular.

Maláui	O SACMEQ (2010, p. 1) verificou que 4,5% dos estudantes do 6º ano participantes da amostra recebiam tutoria particular em 2007. Em 2013 a proporção passou a 13,9% (Masanche 2017, p. 52).
Madagascar	Andriamahavonjy & Ravelo (2009, p. 38) constataram que, na educação primária superior, a tutoria particular era “quase obrigatória para todos os alunos”.
Marrocos	Um levantamento nacional em 2016 (Rhzal <i>et al.</i> 2018), com 267 estudantes como amostra representativa dos discentes de escolas secundárias urbanas, constatou que 85% recebiam tutoria particular.
Maurício	Um levantamento nacional em 1986 encontrou taxas de matrícula da educação sombra de 11,2% no 1º ano, 72,7% no 6º ano, 37,3% no 7º e 87,2% no 12º (Joynathsing <i>et al.</i> 1988, p. 31). Os dados do SACMEQ para o 6º ano indicaram uma taxa de 81,4% em 2013 (Dwarkan 2017, p. 37).
Moçambique	Os dados do SACMEQ indicaram que 9,7% dos alunos do 6º ano, integrantes da amostra de 2007, recebiam tutoria particular. A proporção se elevou a 20,8% em 2013 (Moreno 2017, p. 48).
Namíbia	Os dados do SACMEQ informaram que 18,7% da amostra de alunos do 6º ano em 2013 recebiam tutoria extra, mas só 31,2% deles tinham que pagá-la, assim a proporção dos que recebiam tutoria particular, mas não precisavam pagar, era de 5,8% (Shigwedha <i>et al.</i> 2015, p. 35-36).
Nigéria	Um levantamento nacional representativo, de 4.268 domicílios, em 2004, indagou sobre despesas domiciliares no ano letivo de 2003-04. Um terço dos domicílios (33,5%) com crianças de escola primária gastaram recursos com tutoria privada e mais da metade (53,2%) dos domicílios com alunos na escola secundária também o fizeram (National Population Commission & ORC Macro 2004, p. 92, 102).
Quênia	Em 1995 Buchmann (1999, p. 107) pesquisou 597 domicílios em três locais, encontrando 36% das crianças com tutoria particular, o que era mais frequente nos últimos anos da escola primária. O levantamento nacional do SACMEQ verificou que 52,1% dos estudantes do 6º ano, em 2007, estavam a receber tutoria particular, sendo que 18,1% recebiam tutoria gratuita (Wasanga <i>et al.</i> , 2012, p. 38-39). O relatório de 2013 do SACMEQ, por sua vez, constatou que um total de 63,0% recebia apoio extra classe, porém não distinguiu entre pagantes e não pagantes (Karogo <i>et al.</i> 2019, p. 39). Já um levantamento de 487 estudantes em 31 escolas secundárias por Getange & Obar (2016, p. 11) revelou uma taxa de matrícula de 83,1%.
Seicheles	Os dados do SACMEQ mostraram que 13,1% dos alunos do 6º ano, participantes da amostra, recebiam tutoria privada. Esta proporção ascendeu para 20,8% em 2013 (Felix & Benstrong 2017, p. 44).

Sudão	O Banco Mundial (2012, p. 154) pesquisou 1.012 professores em três estados em 2009. Nestes estados, 13%, 17% e 21% dos professores regulares ofereciam tutoria particular.
Tanzânia	O levantamento de professores e diretores de Sambo(2001) em 50 escolas secundárias, além de uma amostra aleatória de 100 estudantes destas, verificou que 70% dos estudantes e 72% dos professores participavam de tutoria privada (p. 100). O SACMEQ (2010, p. 1) indicou que, em 2007, 14,3% dos estudantes integrantes da amostra do 6º ano no território continental e 11,4% em Zanzibar recebiam tutoria particular.
Tunísia	Um estudo de 2008 da Associação para Proteção de Consumidores (citado por Akkari 2010, p. 51) verificou que 73,2% de 250 domicílios declararam que seus filhos recebiam tutoria particular.
Uganda	O SACMEQ (2010, p. 1) constatou que 25,1% da amostra de alunos do 6º ano em 2007 recebiam tutoria particular. Kwaje (2018, p. 34), com uma amostra de 65 estudantes do 10º ano em quatro escolas de um mesmo distrito, verificou que 81,5% recorriam à tutoria particular.
Zâmbia	Em uma amostra nacionalmente representativa (Central Statistical Office & ORC Macro 2003, p. 100) constatou-se que, em 2001, 6,1% dos domicílios dispndiam recursos em tutoria particular para alunos do 1º ano. As proporções aumentaram na medida que avançavam na escola primária, chegando a 27,3% no 6º ano e 54,2% no 7º ano. O SACMEQ (2010, p. 1) apresentou percentuais muito mais reduzidos, ou seja, que 6,1% da amostra de estudantes do 6º ano em 2007 recebiam tutoria particular.
Zimbábue	O SACMEQ (2010, p. 1) indicou que 15,4% dos estudantes amostrados do 6º ano em 2007 estavam a receber tutoria particular.

O fato de a Tabela 1 se basear em diversas pesquisas, com amostras, abordagens de pesquisa e períodos de coleta de dados variados, requer cuidado. Entretanto, esta coletânea de flagrantes instantâneos forma uma espécie de mosaico, incluindo um retrato da diversidade regional. No Norte da África o Egito é conhecido há muito tempo por suas altas taxas de tutoria particular (Abd-al-Aaty 1994; Fergany 1994; Hua 1996), que prosseguem em nível elevado. No outro extremo geográfico do continente, as taxas têm sido igualmente altas em Maurício (Foondun 1992; Joynathsing *et al.* 1988) e, nos tempos atuais, são elevadas em Angola (Chionga 2018). Conforme os dados do SACMEQ, entre estes níveis situam-se países como Quênia, Tanzânia e Uganda. Ao final da escala se encontram vários países sul-africanos. Todavia, estes últimos países, que tinham baixas percentagens em 2007, atingiram proporções

mais altas em 2013 (Tabela 2) e há motivos para se considerar que tal expansão continue.

Tabela 2: Dados do SACMEQ sobre Taxas de Matrícula em Tutoria Particular, 6º ano, 2007 e 2013 (%)

<i>Países</i>	<i>2007</i>	<i>2013</i>
Maurício	74,6	81,4
Seicheles	13,1	20,8
Moçambique	9,7	20,7
Botsuana	5,9	34,5
Maláui	4,5	13,9
África do Sul	4,0	29,1
Namíbia	2,9	5,8
Essuatini	1,1	11,0

Nota: Os países estão ordenados pelas proporções verificadas de estudantes que recebiam tutoria particular em 2007. Só oito países são apresentados em face da falta de dados para 2013. Os relatórios do Lesoto, Quênia, Uganda e Zanzibar ou não incluíram qualquer dado sobre o tema ou não indicaram claramente as proporções da população total a receber tutoria paga e gratuita. A área continental da Tanzânia não participou. Os relatórios da Zâmbia e Zimbábue não puderam ser localizados.

Fontes: Relatórios Nacionais do SACMEQ.

Variações e intensidades demográficas

Muitos dados da Tabela 1 são de nível nacional, mas, em contraste, se observam amplas variações geográficas e socioeconômicas dentro de cada país. Também relevantes são as questões a respeito da quantidade de educação sombra recebida durante o dia, semana e ano.

Como exemplo de diversidade geográfica, a Tabela 3 exhibe os padrões por província da África do Sul, cujas taxas de matrícula iam de 10,5% em Limpopo a 61,5% em Free State. A pesquisa internacional evidencia que as taxas de matrícula são tipicamente mais elevadas não só em comunidades mais prósperas, mas também nas mais urbanizadas. Os dados da Zâmbia, por exemplo, mostram que 26,6% dos alunos de escolas primárias urbanas contam com tutoria, comparado com 3,4% dos colegas de área rural e com despesa média a preços de 2001 de 50.062 kwachas por criança urbana, contra 37.226 kwachas por criança rural (Central Statistical Office & ORC Macro 2003, p. 97, 105). Com referência a Burkina Faso, ainda exemplificando, Paré-Kaboré (2008, p.

6) afirmou que a tutoria está ganhando impulso no contexto urbano, porém é menos intenso nas áreas rurais. As áreas urbanas usualmente têm maiores taxas de matrícula porque a população densa concentra clientes suficientes para as empresas de tutoria se tornarem viáveis e a oferta de certo modo cria a demanda. As cidades são também mais competitivas, em particular em seus prósperos subúrbios. Afora isto, as crianças de zonas rurais têm menor tempo para atividades educacionais extras, pois frequentemente andam mais para chegar à escola e se espera que ajudem no trabalho do campo.

Tabela 3: África do Sul: Distribuição Regional dos Estudantes do 6º Ano que Contam com Tutoria Particular, 2013

<i>Províncias</i>	<i>%</i>	<i>Províncias</i>	<i>%</i>
Free State	61,5	Eastern Cape	26,8
Mpumalanga	43,3	Northern Cape	23,5
Gauteng	37,8	Kwazulu-Natal	18,8
North West	37,8	Limpopo	10,5
Western Cape	30,1	África do Sul	29,1

Fonte: Chetty et al. 2017, p. 16.

Focalizando as diferenças rurais *versus* urbanas no Quênia, Buchmann (1999, p. 107) cotejou, em sua pesquisa domiciliar de 1995, Nairóbi (a capital), Kwale (um distrito rural pobre) e Murang'a (um distrito fértil do ponto de vista da agricultura). Como esperado, as taxas de matrícula da educação sombra foram maiores em Nairóbi (55,6%) que em Kwale (30,0%) e em Murang'a (27,0%). Padrões semelhantes foram observados na Nigéria, por exemplo. Uma pesquisa por amostragem domiciliar estatisticamente representativa constatou que 20,4% dos estudantes de escolas primárias eram assistidos por tutoria particular em 2003-04, comparado com 14,9% dos alunos rurais. Proporções similares foram encontradas no nível secundário, isto é, 58,5% e 47,4%, respectivamente (National Population Commission & ORC Macro 2004, p. 92, 102).

Em face do gênero, a investigação de Buchmann (2002, p. 142-143) no Quênia notou que a escolarização das meninas teve significativos ganhos, porém constatou “persistentes estereótipos de gênero em rela-

ção às prospectivas de emprego e vieses de gênero no que se referiu às contribuições esperadas das crianças para o trabalho doméstico”. Estes vieses duradouros, relatou a autora, levam mais meninos que meninas à matrícula na educação sombra. No entanto, investigação mais recente no Quênia por Getange e Obar (2016, p. 11) não patenteou desvios significativos, enquanto observações semelhantes valem para a Etiópia (Melese & Abebe 2017, p. 636). No Egito, Elbadawi e colaboradores (2007, p. 7) tinham a expectativa de achar discriminação contra as meninas, mas perceberam ampla paridade de gênero. De fato, pesquisa mais recente no Egito constatou mais meninas e mulheres a receber tutoria – e com maiores custos – do que meninos e rapazes (Krafft 2015, p. 167).⁶ Pesquisas em Gana, Nigéria e Zâmbia também apontaram para maiores taxas de matrícula em tutoria particular para meninas que para rapazes (Central Statistical Office & ORC Macro 2003, p. 97, 105; Montgomery *et al.* 2010, p. 12; National Population Commission & ORC Macro 2004, p. 92, 102).⁷

⁶ A Pesquisa sobre Jovens no Egito de 2014, utilizando uma amostra nacional, verificou que 32,2% dos rapazes na educação secundária ou abaixo estavam a receber aulas particulares individuais, em comparação com 44,5% das jovens. Do mesmo modo, constatou que 13,1% dos rapazes recebiam tutoria paga em grupo, comparando com 18,7% das estudantes do sexo feminino. As despesas para as jovens eram também mais elevadas. Para estas as despesas eram em média de 325,5 libras egípcias para as aulas particulares, comparadas com as de 307,1 libras para os rapazes. Quanto à tutoria em grupo, as médias eram de 202,6 e 169,2 libras, respectivamente, para os sexos feminino e masculino.

⁷ Dentre os estudantes da escola primária na pesquisa de Gana, 35,2% das meninas tinham aulas particulares suplementares em cotejo com 30,6% dos meninos. Na escola secundária inferior, as proporções eram, respectivamente, de 56,9% e 42,4%, ao passo que na escola secundária superior eram de 76,9% e 68,1%. Na investigação da Nigéria, 35,6% das meninas da escola primária estavam a receber tais aulas extras, cotejando com 31,8% de rapazes, enquanto 55,8% das meninas da escola secundária tinham aulas extras, em comparação com 50,7% dos rapazes. Todavia, as despesas por aluno para meninas ao nível primário eram menores que para rapazes: 1.583 nairas contra 2.079 nairas. No nível secundário, as despesas por estudante eram quase iguais: 2.429 nairas para meninas e 2.404 para rapazes. Na pesquisa de Zâmbia, 11,5% dos meninos na escola primária tinham tutoria particular, em cotejo com 14,7% das meninas e as despesas médias eram, respectivamente, de 49.403 e 61.894 kwachas.

As expectativas também se referem ao grupo socioeconômico, já que as famílias mais prósperas podem investir em tutoria mais longa e de melhor qualidade. Tanto Buchmann (2002) quanto Elbadawy e colaboradores (2007) constataram que as famílias dos estratos socioeconômicos mais altos tendiam mais a assegurar educação sombra do que suas correspondentes de níveis socioeconômicos mais baixos. Esta constatação também é relativa ao Egito, conforme Sieverding e colaboradores (2019, p. 576). Seus dados estatísticos mostraram que:

ter a mãe com escolaridade secundária ou superior (que é um indicador provável de alto status socioeconômico) era preditor de oportunidade expressivamente mais alta de ter aulas particulares. Cotejado com pais analfabetos, ter o pai com mais elevada escolaridade aumentava significativamente as oportunidades de aulas particulares.

Sieverding e colaboradores também acharam diferenças relevantes segundo o status ocupacional do pai. Crianças com pais cujo trabalho era irregular e, assim, economicamente mais vulneráveis, tinham oportunidades menos significativas que os demais de contar com aulas particulares. Os padrões são idênticos em outros lugares da África e outros continentes (cf., p. ex., Entrich 2018; Holloway & Kirby 2020).

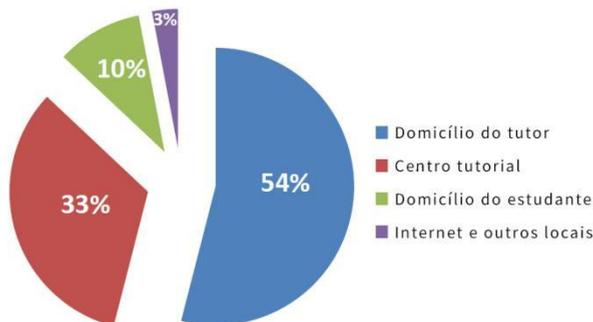
As análises também precisam levar em conta a intensidade da educação sombra, pois, ao contrário da escolaridade, que se estende por cinco dias semanais, a tutoria particular pode ter um horário altamente variável para grupos diversos. Dentre 7.991 estudantes angolanos que recebiam tutoria, segundo pesquisa de Chionga (2018, p. 105), 47,0% informaram que tinham explicações por mais de quatro horas semanais, 31,2% por quatro horas, 16,9% por três horas e 4,8% por duas horas semanais. As atividades também oscilavam conforme o período do ano. Na mesma amostra, 28,3% tinham tutoria ao longo de todo o ano, 23,3% durante certos períodos do ano letivo e 48,3% durante o período dos exames. Em outros países, como Quênia, Uganda e Zimbábue o ensino individual nas férias é um fenômeno marcante (Andrew 2016; Jinga & Ganga 2011; Kwaje 2018).

Modos, locais e custos

Os modos de oferta de tutoria diversificam-se desde sessões individuais até turmas inteiras, semelhantes às das escolas regulares, e, ainda, em

grandes auditórios para exposição. Retornando aos dados de Chionga (2018) sobre Angola, a Figura 2 mostra os locais onde se desenvolviam atividades de tutoria para estudantes da amostra de 11^o e 12^o anos de escolaridade em 2015. Mais da metade teve apoio pedagógico nos domicílios dos tutores, enquanto um terço o teve em centros de tutoria e 10% em seu próprio domicílio. Apenas 3% receberam apoio por meio da internet e em outros locais.

Figura 2: Angola: Localização da Tutoria Particular, 2015



Fonte: Chionga 2018, p. 103.

Em outros países as escolas são por definição os locais para tutoria quando esta é oferecida pelos professores daqueles estabelecimentos escolares. Em Maurício, durante certo período, o fato dava lugar a sanção oficial. Em 1988 o ministro da Educação propôs um conjunto de normas para proibir a tutoria do 1^o ao 3^o ano de escolaridade, em parte para proteger a saúde das crianças menores (Parsuramen 2007, p. 10). Ao mesmo tempo, o ministro decidiu permitir o uso das salas para tutoria do 4^o ao 6^o ano, a fim de permitir que as atividades fossem conduzidas em ambientes adequados, em vez “condições físicas terríveis”, como garagens adaptadas e outros locais.

Já o Egito segue outro modelo, em que a tutoria particular é oficialmente sancionada nas instalações escolares. Ela foi introduzida como opção em 1952 e se tornou uma forma obrigatória de provisão escolar em 1986 (Sobhy Ramadan 2012, p. 95). O objetivo era combater a tutoria particular fora das escolas e aliviar os ônus financeiros, oferecendo tutoria nas escolas por preços inferiores. Contudo, na prática

a medida incentivou a ampliação da tutoria, funcionando como uma alternativa para incrementar a renda dos docentes. De acordo com a normas do Ministério da Educação à época em que Sobhy Ramadan escrevia o seu trabalho, 85% da renda gerada pela tutoria nas escolas ia para os professores e 15% para os administradores de diferentes níveis do sistema, desde a escola até ao ministro, assim “criando claros interesses para ‘incentivarem’ ou condenarem a tutoria” (p. 95). Em 2016 o sistema de taxas foi ajustado com variações segundo a localização urbana/rural e o ano de escolaridade (Sieverding *et al.* 2019, p. 568). Por exemplo, as taxas para tutoria de grupo em meio urbano no 7º e 8º anos de escolaridade foram fixadas em 35 libras egípcias e, para o 9º ano, em 40 libras. A distribuição da receita foi reajustada em 90% para os docentes, 5% para as escolas e 5% para o sindicato dos docentes. Quando anunciou o aumento das taxas para 2016, o Ministério reiterou que a frequência a estas aulas era voluntária. A maioria dos estudantes entrevistados por Sobhy Ramadan (2012) declarou preferir a tutoria fora da escola se eles pudessem arcar com as despesas, ainda que esta tutoria fosse oferecida pelos mesmos docentes. O motivo era que os professores se comportavam segundo uma orientação voltada para o cliente quando atuavam fora das instalações escolares e não estavam restritos aos níveis oficiais das taxas.⁸

Grande parte da tutoria particular em outros países também ocorre nas instalações escolares, embora tenha reprovação oficial. A literatura documenta estes padrões, por exemplo, na Argélia (Benamar 2013), Gâmbia (King 2012), Quênia (Munyao 2015), Uganda (Eilor 2007) e Zimbábue (Simbarashe & Edlight 2011). As escolas são aparentemente apropriadas na medida em que contam com espaços para o ensino e a aprendizagem, com instalações planejadas para o uso educacional.

A tutoria é igualmente oferecida em igrejas, mesquitas, cafés, bibliotecas e em outros espaços públicos que podem ser menos convenientes pela sua divisão interna e instalações. O uso de igrejas e

⁸ O oferecimento de tutoria fora das escolas reduzia a receita para os administradores. Os professores explicaram a Sobhy Ramadan (2012, p. 120) que eles tinham de oferecer periodicamente “presentes” a administradores chave. Em algumas escolas os diretores simplesmente impuseram ‘taxas’ aos professores, como uma espécie de imposto ou ônus para mostrarem leniência em casos de absentismo docente, mau ensino e tolerância ou coação velada dos estudantes para se matricularem em tutoria.

mesquitas usualmente reflete a participação da comunidade no processo, assegurando apoio às famílias e reconhecendo que a educação sombra é parte da vida cotidiana. Centros de tutoria funcionavam em instalações de mesquitas no Egito. Hartmann (2008) notou que alguns centros apenas alugavam o espaço, porém em outros casos as autoridades da mesquita desempenhavam um papel ativo. Em relação a esta última forma de funcionamento, o diretor de um centro explicou (p. 74) que a associação que operava a tutoria também oferecia um pequeno centro de saúde, um jardim de infância e uma biblioteca, como serviços de baixo custo, por razões sociais e religiosas. Em contraste, Munyao (2015, p. 101) indicou que os professores no Quênia desenvolviam as atividades de tutoria em igrejas e outros locais extraescolares “para evitar serem descobertos”, em face da rejeição oficial das suas escolas. A tutoria em cafés pode ser bem-vinda para os seus proprietários, que buscam negócios e desejam oferecer espaço. Administradores de bibliotecas públicas podem ser tolerantes ou mesmo apoiadores do funcionamento das instituições como locais para diferentes tipos de aprendizagem.

Embora os dados angolanos não indicassem tutoria significativa por meio da internet, em outros países ela se tornou comum como um canal alternativo. Em Marrocos, por exemplo, Rhazal e colaboradores (2018) verificaram que 65% dos estudantes da amostra de 2016 recebiam tutoria pela internet. Comparados com os domicílios da Europa, América do Norte e Este da Ásia, por exemplo, os domicílios africanos têm menores probabilidades de contar com computadores pessoais domésticos, enquanto o alcance e o poder da banda de internet são mais limitados.⁹ Em contraste, a cobertura de telefones móveis é consideravelmente maior e a tutoria a distância certamente crescerá. Ela teve um impulso em 2020 quando a pandemia COVID-19 levou ao fechamento temporário de muitas escolas e de centros de tutoria face a face.

Ainda no que concerne aos custos, os dados apresentados por Paviot (2015, p. 113) para Maurício indicaram que, em 2012, os pais entrevistados dispendiam tipicamente de 400 a 1.000 rúpias mensais em tutoria para cada criança do 6º ano de escolaridade. Cotejado com o salário mínimo mensal de 12.176 rúpias (USD 391), implica que as

⁹ https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_by_number_of_broadband_Internet_subscriptions, acesso em 23 jun. 2020.

despesas com tutoria representavam em torno de 6% do salário mínimo para apenas uma criança. As despesas domiciliares podem também ser comparadas com as governamentais. Estimativas conservadoras consideraram em 2011 que, para cada 3 rúpias gastas pelo governo de Maurício em educação, os pais gastavam uma rúpia em educação sombra (Samuel & Mariaye 2020, p. 16).

Tabela 4: Egito, Média de Custos Anuais de Educação Sombra por Domicílio como Percentagem da Média Nacional de Despesas per Capita, 2014

Grupo de renda	<i>Escolas Secundárias Inferiores</i>				<i>Escolas Secundárias Superiores</i>			
	Aulas particulares	Aulas em grupo	Outros Custos	Custos totais	Aulas particulares	Aulas em grupo	Outros Custos	Custos totais
Mais Pobre	4	2	4	9	29	1	8	37
Segundo quintil	6	4	4	14	30	5	19	43
Quintil intermediário	8	3	8	19	31	10	19	59
Quarto quintil	12	4	7	23	33	9	10	51
Mais rico	22	6	15	43	51	7	22	79
Média	10	4	7	21	38	7	18	62
<i>N (observações)</i>	537	537	537	537	734	734	734	734

Nota: Aqueles que não tinham custos (ou seja, não tinham tutoria ou incorriam em outros custos) foram incorporados com o valor zero de custo. A categoria outros custos incluiu taxas, uniformes, livros, artigos de papelaria, transporte para a escola e tutoria. A despesa média per capita foi a média de todos os domicílios e não de cada quintil de renda.

Fonte: Sieverding et al., 2019, p. 577.

Sob este particular, os dados do Egito são mais surpreendentes. Sobhy Ramadan (2012, p. 96) citou um levantamento por amostragem de 2000 pelo Instituto Nacional de Planejamento, que revelou estarem os domicílios pobres a dispender um quinto da sua renda anual em educação, supostamente gratuita. Outros dados descortinaram que os domicílios de classe média gastavam cerca de um terço da sua renda em tutoria. Com efeito, ela citou as estimativas da UNESCO e outras no sentido de que as despesas domiciliares em tutoria chegavam a ultrapassar as despesas educacionais do governo, com os domicílios atingindo 12 a 15 bilhões de libras egípcias anuais, comparadas com o orçamento do Ministério da Educação no valor de 10 bilhões de libras. Os valores podem ter-se alterado após o lançamento em 2018 de um

programa quinquenal do Ministério da Educação, com um orçamento de USD 2 bilhões, dos quais USD 500 milhões eram fornecidos por um fundo do Banco Mundial (Watani 2018; World Bank 2018a), porém o panorama é salutar. A Tabela 4 apresenta os dados de 2014 dos custos domiciliares da educação sombra como percentagem da despesa nacional média *per capita*. As aulas em grupo, quer na escola ou fora, representaram custos menores, todavia, para todas as faixas de renda, as despesas foram consideráveis para a educação secundária inferior e ainda mais altas para a educação secundária superior.

4. Demanda e Oferta

Demanda e oferta usualmente interagem quando a demanda cria a oferta e, em certa medida, a oferta cria a demanda. No entanto, é útil considerá-las separadamente. A primeira secção deste capítulo começa com a demanda crescente em tutoria para aproveitar a vantagem de oportunidades que surgem da expansão geral da educação no movimento de EPT. Isso inclui considerar o papel dos exames e motivos familiares adicionais para buscar tutoria privada, como manter as crianças produtivamente ocupadas durante o seu tempo livre. Então, voltando-se para a oferta, este capítulo destaca o papel dos diversos ofertantes e, em particular, de empresas, professores regulares em busca de renda adicional e ofertantes informais.

Fatores orientadores da demanda

O mais óbvio fator da demanda por educação sombra é a competição social. As famílias percebem que as qualificações educacionais constituem um meio relevante para elevar o seu status socioeconômico ou para manter o seu já elevado status. Em tempos anteriores, a escolarização era um meio adequado para alcançar este objetivo, porém atualmente as famílias sentem cada vez mais que a escolarização não é mais suficiente.

Talvez um grande fator subjacente a esta situação seja ironicamente o sucesso de campanhas pela universalização da educação primária e secundária inferior, defendidas pela UNESCO e outras instituições (Inter-Agency Commission 1990; UNESCO 2000; UNESCO 2015a) como parte do movimento em favor da EPT. Em tempos antigos algumas famílias não aspiravam à educação avançada, porque era uma tradição incontestável na sua classe social que os seus filhos deixassem a escola para procurar emprego ou cuidar dos deveres familiares. Com as crescentes taxas de matrícula na educação primária e secundária inferior, tais famílias agora consideram que a educação secundária superior e mesmo a educação superior se encontram ao seu alcance. Assim, despertam aspirações que seus pais não tinham (Bray 2017). Ao mesmo tempo, as trajetórias educacionais se tornaram mais estratificadas: afora questões a respeito do nível de educação a ser atingido, há questões sobre as instituições e programas frequentados. A educação

sombra se torna necessária para ingressar nas instituições mais prestigiosas.

Neste processo, exames altamente rigorosos elevam a procura em pontos de gargalo do sistema educativo. Nos níveis mais altos estes exames determinam quem pode prosseguir na trajetória educativa e quem deve sair. Nos níveis mais baixos, os exames são parte da seleção: os indivíduos permanecem nos sistemas educativos, mas entram em instituições com maior ou menor prestígio de acordo com os seus escores. Desse modo, em Maurício, por exemplo, o Certificado de Aproveitamento na Escola Primária (PSAC na sigla do nome em inglês), ao fim do 6º ano de escolaridade, substituiu o exame do Certificado de Educação Primária, numa reforma em 2017, visando a reduzir a estratificação. Tecnicamente não há fracassos, já que todas as crianças prosseguem para a educação pós-primária. Contudo, algumas instituições têm maior prestígio que outras, de modo que a estratificação permanece. As escolas secundárias antes chamadas de “cinco estrelas” (Foondun 1992) têm diversas marcas, porém as diferenças continuam inerentes (Atchia & Chinapah 2019; Samuel & Mariaye 2020). Observações semelhantes se aplicam aos sistemas educativos no continente (cf., p. ex., Benamar 2013; Kellaghan & Greaney 2019). São particularmente cruciais os exames ao final da educação secundária superior, se bem que também são relevantes os exames anteriores, que classificam os estudantes em diferentes estratos.

O que é exigido nos exames, por sua vez, estabelece o conteúdo da tutoria buscada pelos estudantes e suas famílias. Em todos os contextos, as matérias mais populares são matemática e línguas (particularmente árabe, francês, inglês ou português, conforme o país correspondente). Isto em parte ocorre porque elas são disciplinas nucleares dos exames e, também em parte, porque facilitam o aproveitamento em outras disciplinas. Além desta generalização, muito depende do programa. Por razões óbvias, os estudantes do ramo de ciências na educação secundária superior têm ênfase em matérias diferentes dos seus colegas do ramo de artes e podem sofrer também exigências mais severas. Por exemplo, a pesquisa de Yahiaoui (2020, p. 92) sobre os estudantes do nível secundário superior de uma escola bem estabelecida da Argélia mostrou que 80,6% dos alunos do ramo de ciências recebiam tutoria, em comparação com 60,0% dos seus colegas de literatura e filosofia e 46,7% do ramo de idiomas estrangeiros.

A Caixa 1 apresenta uma visão positiva da tutoria por um jornalista de Ruanda, que poderia ecoar por todo o continente. O texto começa com a afirmação sobre a incapacidade percebida de “um sistema educativo padrão atender às necessidades individuais de cada estudante” e apresenta perspectivas de famílias ambiciosas e possivelmente de elite. Dessa forma, um pai é citado, tendo fé absoluta nos professores da escola primária das crianças, mas querendo “contribuir” mais. Com um sentimento parecido, um estudante é mencionado como desejando não só ser bom e, sim, “perfeito em toda e cada área”.

**Caixa 1: ‘A tutoria particular veio para ficar’
– uma Perspectiva de Ruanda**

Os comentários da imprensa sobre a tutoria particular variam de altamente críticos a altamente positivos. Abaixo encontram-se excertos do *The New Times*, que se descreve como o “Jornal Líder de Ruanda”. Estes trechos situam-se no extremo positivo do espectro. Parecem referir-se principalmente à tutoria individual, provavelmente uma alternativa de alto custo.

A tutoria é o integrante chave do sistema educativo de hoje. O crescimento do sistema é atribuído primordialmente à incapacidade de um sistema educativo padrão atender às necessidades únicas de cada estudante.

Diferenças individuais e a busca de excelência

Cada estudante difere do outro em termos de envergadura, capacidade e compreensão, e o sistema educativo existente está mal equipado para oferecer a necessária atenção individual. Como resultado, a tutoria tem assumido enorme relevância porque assegura uma atmosfera educativa individual, inovadora e pessoal aos estudantes.

Qualquer que seja o seu nome e natureza – formador (*coaching*) de sala de aula, atividades domiciliares, aulas em linha ou material terceirizado de estudo, constitui uma opção cada vez mais escolhida. Os pais preferem que os seus filhos sejam preparados para os exames nacionais e buscam aulas extras para eles.

“Minha filha está no 6º ano.... Tenho fé absoluta nos professores, mas quero contribuir para que minha filha também passe. Eu tenho que fazê-lo. Isto é o que significa o verdadeiro relacionamento entre pai e professores. Dessa forma, decidi obter para ela um tutor particular, além das aulas da escola. Honestamente eu posso dizer que ele sabe o que está fazendo”. Migambi Paul, assim diz um pai em Kanombe.

“Não queremos ser simplesmente bons na disciplina. Nós desejamos ser perfeitos o bastante, de modo que, quando os exames nacionais chegarem, nós sejamos perfeitos em toda e em cada área de disciplinas que estamos cursando”, diz um estudante que preferiu o anonimato.

Por que a procura de tutoria particular aumenta?

A procura de tutoria particular é orientada pelo fato de que os competitivos exames de admissão são críticos para entrar nas melhores escolas secundárias, bem como nas boas instituições de educação superior.

Grace Rojo, estudando Matemática, Química e Biologia no Liceu de Kigali afirma que, sendo a escola onde está matriculada uma das melhores, é importante ter formação extra a fim de se alinhar com outros estudantes de alto desempenho.

Há muitas vantagens das atividades letivas particulares, algumas das quais incluem um ambiente de estudo livre de agitação. O ambiente de uma sala de aula é desagradável, em especial para os estudantes introvertidos. Assim, estas atividades propiciam um ambiente em que o estudante não precisa ter medo de falar ao professor, já que a proporção é de um para um.

Caroline Odero, de Tutores Profissionais de Kigali, localizada em Kimihurura, afirma que uma criança quieta, introvertida, com temor de levantar a mão em turma, considerará a aula particular como liberadora, já que não há outros estudantes a recear. Tal estudante será encorajado a se abrir mais em situações particulares.

Fonte: Nayebare (2013).

Assim, a educação é de certa maneira um bem posicional (Hollis 1982), isto é, que se prefere para substituir outro bem. Seu principal determinante é se as pessoas consideram ter assegurado aprendizagem e qualificações adequadas para si e se a quantidade é maior do que aquela que os colegas e competidores detêm. Em relação a este aspecto, é útil a metáfora do estádio desportivo. Quando todos os espectadores estão sentados, todos podem ver o jogo facilmente. Mas, se as pessoas da frente se levantam, então os que se encontram atrás também precisam ficar de pé caso desejem ver o jogo. Quando isto acontece, quem está nas filas de trás se levanta até que eventualmente quase todos ficam de pé. As únicas exceções são aquelas que não podem se levantar e a consequência para estas é que só podem ouvir e não ver o jogo. Então,

ter tutoria particular se torna normal. Os pais argelinos entrevistados por Benamar (2013, p. 35) estão como pessoas na mesma situação em muitos outros países. “É necessário”, declarou um; “É indispensável”, declarou outro; “É o que temos de fazer”, disse um terceiro. Kahlal (2009, p. 6) afirmou semelhantemente também com relação à Argélia: “Um número cada vez maior de pais... não hesita em pagar algumas vezes altas quantias pelo que consideram ser a chave para o futuro sucesso dos seus filhos”.

Juntando-se às observações acima, há percepções sobre a inadequada qualidade das escolas. Não é o caso do que disse o pai citado na Caixa 1, que tinha “fé absoluta” nos professores dos seus filhos, mas se refere certamente a outras pessoas. Em face da educação secundária na Tanzânia, Martínez (2017, p. 47) notou que faltam professores suficientes para cobrir todas as matérias em muitas escolas, com falhas preocupantes em matemática e ciências. “Os estudantes algumas vezes ficam sem professores especializados nas disciplinas durante meses, e com frequência precisam achar meios alternativos para aprendê-las ou efetuar pagamentos a particulares, ou então, como consequência, falhar nos exames”. De modo similar, no Egito 69,5% dos pais, segundo levantamento efetuado por Ille e Peacey (2019, p. 107), estavam insatisfeitos com o sistema educativo e, particularmente, com turmas de 50 estudantes ou mais (cf. também Assaad & Krafft 2015, p. 17).

Em alguns locais, a pressão aumenta porque os próprios professores exigem o direito de oferecer tutoria particular. Como indicado, eles usualmente justificam estas ações com os salários inadequados. Novamente em relação à Tanzânia, Martínez (2017, p. 47) referiu-se aos “custos frequentemente compulsórios de aulas de apoio ou aulas particulares oferecidas pelos professores”. Na Nigéria, Oyewusi e Orolade (2014, p. 273) notaram que:

A crença de sempre dos nigerianos tem sido que a “recompensa de um professor é no céu”. Hoje, por causa do seu envolvimento em explicações particulares, pelas quais recebem renda sem impostos, eles têm sempre replicado que agora a sua recompensa é na terra.

Algumas vezes, entretanto, os professores têm motivos mais altruístas e menos financeiros. No Quênia numerosos docentes pesquisados por Andrew e colaboradores (2016) enfatizaram o cumprimento dos pro-

gramas e o apoio aos estudantes mais lentos. Getange e Obar (2016, p. 14) relataram constatações semelhantes. Um dos professores ugandenses entrevistados por Kwaje (2018, p. 73) declarou que:

Meu orgulho é quando meus alunos se dão bem nos exames. Isto oferece a você reconhecimento e respeito da sociedade. Este é o motivo pelo qual me sacrifico em aulas extras para melhorar as capacidades dos meus estudantes ao responder às questões dos exames, de modo que eles passem com boas notas.

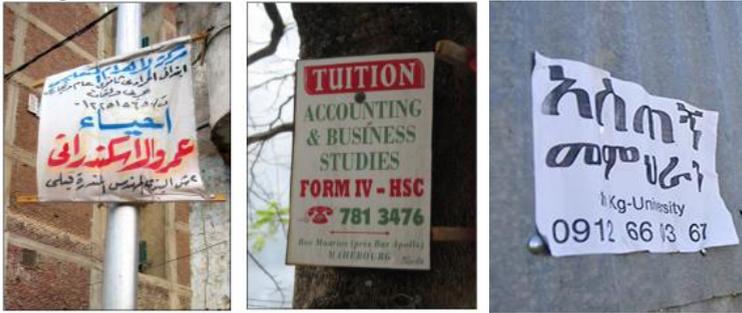
De igual modo, no Zimbábue, um professor entrevistado por Edson e colaboradores (2017, p. 348) afirmou que, “com o tipo de alunos que se matriculam em nossas escolas, as aulas nos feriados são muito necessárias. E acrescenta: “Elas são dadas para o bem das crianças e são organizadas para as turmas que farão exames, para se certificar que estas crianças passem, o que é uma chave para a sua vida futura”.

Retornando aos pais, a procura de tutoria, como se poderia esperar, é impulsionada não só pelas aspirações, mas também pelo sentimento de que eles mesmos não podem oferecer apoio pedagógico aos seus filhos. Como expresso por uma mãe tunisina (citada por Thot Cursus 2013): “Não tenho nem o tempo, nem a competência para acompanhar e ajudar meus filhos. Eu não conheço bem os programas oficiais e não tenho a pedagogia apropriada para orientar a sua aprendizagem”. Esta mãe acrescentou que, como a escolarização em si era inadequada para atender às necessidades, “minha única alternativa é procurar tutoria suplementar”. Algumas vezes tais sentimentos são deliberadamente infundidos por empresas de tutoria, de modo que elas possam oferecer as soluções. No que tange ao Japão, porém com maior relevância, Dierkes (2013) descreveu a tutoria particular como uma “indústria da insegurança” (cf. também Zhao 2015).

Outros fatores da demanda dos pais podem incluir a ocupação produtiva e sob supervisão dos seus filhos enquanto os pais estão a trabalhar. Pais quenianos pesquisados por Paviot (2015, p. 137) estavam ansiosos por evitar a preguiça e as más companhias. Suas declarações especificaram: “Quando as crianças são deixadas sós, não administram bem o seu tempo, de modo que elas precisam da orientação dos professores no seu tempo livre”. “Isto evita a ociosidade e as pressões de colegas que constituem más companhias”. E ainda: “É melhor estar na escola fazendo alguma coisa do que na rua, fazendo nada”.

Observações idênticas foram feitas por pais entrevistados por Edson e colaboradores (2017, p. 350) e por Bukaliya (2019, p. 168) no Zimbábue, bem como por Amouzou-Glikpa (2018, p. 120) no Togo.

Figura 3: Anúncios de Tutoria Particular nas Ruas, Egito, Maurício e Etiópia



Fontes: Mark Bray (Egito e Maurício); *Addis Fortune* (Etiópia).

Diversidade da oferta

Considerando as observações anteriores, é útil focalizar a oferta comercial de tutoria, professores em escolas regulares que a oferecem como ocupação adicional, além de ofertantes informais, como estudantes e outras pessoas que trabalham por conta própria.

O setor comercial

As áreas urbanas usualmente abrigam uma variedade de empresas comerciais de tutoria, como fica imediatamente evidente numa busca de computador por meio do Google, com palavras-chave apropriadas segundo o idioma. A maioria destas empresas é de pequeno porte e só atende às suas localidades, embora algumas tenham alcance nacional e mesmo internacional.

Em 2017 uma análise da provisão existente e do potencial de mercado, intitulada *The Business of Education in Africa* [O Negócio de Educação na África] foi apresentada por uma empresa denominada Caerus Capital. O relatório tinha em vista acender uma luz sobre as oportunidades em educação para investidores e as perspectivas para decisores de políticas públicas alavancarem o setor privado nos seus próprios sistemas (Caerus Capital 2017, p. 12). O documento focalizou

múltiplos tipos de negócios educacionais, desde a pré-escola à educação superior, incluindo não só a educação suplementar, mas também a formação de professores, publicações e tecnologia educacional. Os autores estavam interessados antes de tudo em operações relativamente vultosas e atraentes para investidores estrangeiros, se bem que incluíssem alguns comentários sobre operações de médio e pequeno porte.

No todo, o relatório constatou amplo potencial para o setor da educação suplementar. Focalizando apenas a África Subsaariana, o documento sugeriu que investimentos que valiam a pena, por um período de mais de cinco anos, poderiam variar entre USD 0,4 e 0,6 bilhões, gerando receitas de 15% a 20% (Caerus Capital 2017, p. 101). Os quatro maiores fatores foram considerados pertinentes (p. 26). Primeiro, uma mudança demográfica prevista. A África Subsaariana era a região mais jovem do mundo, com 50% a 60% da população com idade abaixo de 25 anos. Isto poderia gerar um ‘bônus demográfico’ enquanto se expandia a pressão pública para melhorar o acesso, qualidade e relevância da educação. Segundo, a expansão da classe média, com seis milhões de domicílios que passariam de uma renda anual de USD 5.000 para rendimentos entre USD 5.000 e USD 20.000 até 2025. Terceiro, a rápida urbanização, passando dos atuais 40% da população urbana para 64% até 2050, o que criaria várias economias de provisão educativa. E quarto, o uso de tecnologia, com a região tendo 445 milhões de assinantes de um só telefone celular, comparados com 200 milhões em 2010, além da trajetória do uso de telefones celulares e internet de banda larga com expectativa de continuar.

No entanto, o relatório assinalou que estes fatores impactariam de modos diversos no continente. A tabela 5 resume observações sobre a educação suplementar em seis países tomados como estudos de caso, ordenados pelo seu potencial de negócios. No topo da lista está a África do Sul, reconhecendo a força econômica existente e o contínuo potencial, conjugado com percepções de deficiências qualitativas da educação pública, que a tutoria particular poderia melhorar. Muitas companhias de tutoria já funcionavam na África do Sul, mas o documento observou que havia lugar para mais. Na lista, a seguir vinha a Nigéria, com população muito maior, apesar de desafios infra estruturais, conjugados com problemas de estabilidade política e econômica. Em terceiro lugar vinha o Quênia, com capacidade de compra

em ascensão e com melhor cobertura digital que a Nigéria. Em quarto lugar vinha a Etiópia, com uma ampla população, porém com menor renda *per capita*. O Senegal aparecia em quinto lugar, como único país francófono da lista. Considerando que o seu PIB *per capita* era mais alto que o do Quênia, talvez se revelasse surpreendente que a tutoria após o horário escolar fosse considerada como além da capacidade aquisitiva da maioria. Porém, esta percepção pode refletir um amplo sentimento de que a educação não religiosa era uma responsabilidade governamental e que, portanto, a tutoria particular não seria um foco típico da despesa familiar. Em último lugar, encerrando a lista, estava a Libéria, que ainda sofria as consequências da guerra civil, com infra estruturas frágeis, baixa renda e negligenciável potencial percebido no domínio da educação suplementar.

Há grande diversidade entre os ofertantes comerciais destacados por Caerus Capital. De um lado, está o Kumon, estabelecido no Japão em 1954 e em 2020 atuando em 50 países do mundo, inclusive África do Sul, Botsuana, Namíbia, Quênia e Zâmbia.¹⁰ Neste conjunto de países, as atividades maiores ocorrem na África do Sul, com aproximadamente 250 centros. A empresa se serve de um modelo de franquia e se especializa em matemática e inglês. Do outro lado da escala, se encontram inúmeras empresas pequenas, atendendo às suas respectivas vizinhanças, enquanto no meio da escala se situam empresas médias, com filiais.

Tal variedade também era evidente em outros tempos. Uma pesquisa de 2003, conduzida pelo South Africa's Human Sciences Research Council¹¹ (HSRC [Conselho de Pesquisa em Ciências Humanas da África do Sul]), que se descreve como o maior laboratório de ideias dedicado à pesquisa e políticas no continente, solicitou dados de 65 empresas devotadas à tutoria suplementar em matemática, ciências e ciência da computação para estudantes da educação secundária superior (Reddy *et al.* 2003). A maioria dos seus programas estava fortemente ligada ao currículo escolar e mensurava o seu desempenho em termos da capacidade de aumentar o sucesso no exame do final da educação secundária. Os pequenos programas funcionavam mais como “apoios”, com tutores disponíveis para responder às

¹⁰ <https://www.kumon.org/our-programmes/>. Acesso em 19 jun. 2020.

¹¹ <https://www.hsrb.ac.za/en/about/what-we-do>. Acesso em 19 jun. 2020.

perguntas dos estudantes sobre as atividades em classe e/ou para orientar o trabalho de casa, enquanto os maiores programas tinham suas próprias abordagens curriculares. A maioria dos tutores se compunha de professores em exercício nas escolas, porém as operações de franquia priorizavam o pessoal perspicaz em negócios e com capacidade de facilitar a aprendizagem. Ecoando e, ao mesmo tempo, aprofundando o levantamento do HSRC, uma pesquisa de Fernandez-Martins (2016) avaliou um programa suplementar de inglês como segunda língua. O trabalho focalizou a empresa chamada Active English, que operava por meio de 12 franquias e de quatro franquias operadas pelos respectivos proprietários.

Um tipo completamente diferente de estabelecimento operava plataformas de computadores para promover o encontro dos pais com tutores. Um modesto exemplo foi Mak-Addis, estabelecida na Etiópia em 2014. No ano de 2020 Mak-Addis informou que tinha mais de 200 tutores qualificados na sua base de dados, desejando oferecer serviços de tutoria por preços muito convenientes.¹² De porte bem maior é PrepClass, na Nigéria, também fundada em 2014. Em 2020 declarava que tinha em suas listas 40.000 tutores.¹³ Inicialmente PrepClass atuava apenas como um serviço de promoção de encontros entre pais e tutores, tendo como receita as comissões sobre as aulas ministradas por seus tutores. Posteriormente a companhia acrescentou cursos em linha, obtendo receita das matrículas e venda de materiais e notas de aulas. Os cursos em linha da PrepClass continuaram a funcionar mesmo quando as escolas foram encerradas em 2020, em virtude da pandemia COVID-19. Todavia, ambos os modos de funcionamento enfrentaram limitações com a penetração da banda larga na Nigéria. A taxa de penetração informada no meio de 2020, de 39,6% (Azeez 2020) foi consideravelmente mais elevada do que a de 13,0%, reportada pela pesquisa da Caerus Capital (2017, p. 170), porém, mesmo o nível mais alto representou um obstáculo e favoreceu as áreas urbanas.

¹² <https://makaddistutors.wordpress.com/>. Acesso em 19 jun. 2020.

¹³ <https://prepclass.com.ng/home>. Acesso em 19 jun. 2020.

Tabela 5: Clima de Negócios Percebido para o Estabelecimento e o Desenvolvimento de Empresas de Tutoria em Seis Países

<i>Ambiente Contextual</i>	<i>Prospectivas para Empresas de Tutoria</i>
<p>África do Sul Economia propulsora da África Subsaariana, mas também o país mais desigual do mundo: população de 55 milhões, com incremento anual de 1,5%; PIB <i>per capita</i> de USD 7.593; classe média expandiu-se de 5,4 milhões em 2004 para 9,9 milhões em 2015; 74º lugar em Facilidade de Empreendimento; quase 20% do orçamento governamental para educação e sistema educativo público entre os maiores do continente.</p> <p>Políticas governamentais de apoio à educação privada. Operações lucrativas e propriedade estrangeira permitidas em todos os segmentos educacionais.</p>	<p>A educação suplementar é solicitada pela baixa qualidade percebida da educação pública. Têm surgido múltiplos modelos tutoriais. O Kumon tem 250 centros e mais de 12.000 estudantes, embora o mercado seja amplamente fragmentado.</p> <p>A busca de educação de alta qualidade tem promovido o aumento da procura de tutoria após a escola. Oportunidades de investimento no desbravamento e consolidação da área nos próximos cinco anos: USD 40 milhões, com viabilidade financeira média.</p>
<p>Nigéria Uma das maiores economias da África, porém muito dependente dos preços do petróleo; população de 187 milhões, com aumento anual de 2,7% e expectativa de ser o terceiro país mais populoso do mundo até 2050, com notável bônus demográfico; PIB <i>per capita</i> de USD 1.616; 169º lugar em Facilidade de Empreendimento; mercado de educação com significativa oportunidade do lado da procura, porém a estabilidade política e econômica, combinada com desenvolvimento infraestrutural são necessários para destravar o crescimento; os regulamentos governamentais de operações e investimento são transparentes e relativamente favoráveis.</p>	<p>Tutoria particular em grande parte presencial e altamente fragmentada, sem operadores em escala. Há poucos e pequenos ofertantes de preparo para testes baseados em tecnologia, porém a ampla adoção tecnológica esbarra na infraestrutura pobre e na baixa penetração da banda larga. Oportunidades de investimento no desbravamento e consolidação da área nos próximos cinco anos: USD 80 milhões, com viabilidade financeira média. As limitações da infraestrutura podem afetar o uso de tecnologia para usos “non-delivery”, como pagamento de taxas, <i>feedback</i> e bases de dados.</p>
<p>Quênia Capacidade aquisitiva ascendente, hoje um país de renda baixa-média; população de 45 milhões, com 3,0% de crescimento anual; PIB <i>per capita</i> de USD 885; 92º lugar em Facilidade de Empreendimento; desemprego muito elevado (em 2014, 67% da juventude de 15-</p>	<p>A ampla cobertura digital, associada à busca crescente de educação de melhor qualidade, constitui uma oportunidade para o uso de tecnologias educativas. Oportunidades de investimento no desbravamento e consolidação da área nos próximos cinco anos: USD 40 milhões,</p>

34 anos; 69% de novos formados em universidades; 87% de penetração de telefones celulares; 85% de penetração de internet sem fio.	com viabilidade financeira média.
<p>Etiópia</p> <p>Vários incentivos governamentais para atrair investidores, porém lento avanço em facilidades para intercâmbio com o exterior. População de 100 milhões, com taxa de crescimento de 2,5%; PIB <i>per capita</i> de USD 486; 159º lugar em Facilidade de Empreendimento; 27% do orçamento governamental para educação; operações lucrativas permitidas em todos os setores da educação e propriedade estrangeira proibida só para a educação primária.</p>	Oportunidades de investimento nos próximos cinco anos: USD 10-20 milhões, com média viabilidade financeira. Como o inglês só é ensinado como segunda língua até ao 7º ano, existe alta procura do ensino da língua inglesa, a fim de ajudar a preparação para o currículo integralmente em inglês. Há também oportunidade para desenvolver a tutoria após a escola, com o objetivo de reduzir a taxa de evasão.
<p>Senegal</p> <p>Apoia-se amplamente na assistência financeira de doadores e remessas do exterior. População de 15 milhões, com incremento anual de 2,9%; PIB <i>per capita</i> de USD 1.042; 147º lugar em Facilidade de Empreendimento; o governo dispõe 20% do orçamento em educação, mas os recursos não são bem utilizados.</p>	A tutoria depois do horário escolar não está ao alcance financeiro da maioria. Os poucos cursos de inglês não atingiram escala. O uso da tecnologia inclui muito poucas <i>start-ups</i> no início do seu desenvolvimento. Oportunidades de investimento nos próximos cinco anos: USD 3 milhões com média viabilidade financeira.
<p>Libéria</p> <p>A economia é altamente dependente da ajuda externa. Ainda se sentem as consequências das guerras civis (1989-97 e 1999-2003) e 84% das pessoas vivem abaixo da linha de pobreza. População de 5 milhões com taxa de crescimento de 3% ao ano; PIB <i>per capita</i> de USD 367; 175º lugar em Facilidade de Empreendimento.</p>	Educação suplementar muito limitada e mercado negligenciável de preparo para exames. A baixa penetração da eletricidade e da internet restringe o potencial de canais com uso de tecnologia.

Nota: Valores do PIB oriundos do Banco Mundial. Referem-se a 2015 e se encontram em dólares constantes de 2010.

Fonte: Caerus Capital (2017).

Um modelo relacionado, mas de tecnologia mais simples, emprega o SMS (Short Message System), com textos curtos em telefones celulares, que geralmente têm mais amplo acesso que a banda larga. Uma líder deste domínio é a Eneza, fundada no Quênia em 2011 e por

volta de 2020 funcionando também em Gana e Costa do Marfim (Côte d’Ivoire). A companhia de tutoria estabeleceu uma parceria com as companhias telefônicas, de modo que as taxas são deduzidas do tempo de utilização dos telefones celulares, em vez de exigir procedimentos separados. Cada mensagem de SMS é necessariamente curta, porém a empresa ajustou o conteúdo aos currículos nacionais dos três países e incluiu conteúdo básico, questionários e preparação para exames. A função “Pergunte a um professor” promete que os estudantes se comunicarão com professores ao vivo e poderão formular indagações diariamente das 8 horas da manhã até às 9 horas da noite¹⁴. Graças aos seus preços e modo de funcionamento, a companhia consegue atender a camadas inferiores da pirâmide de renda.

Não obstante, a atuação face a face em geral permanece muito mais proeminente que as baseadas em tecnologias. As empresas usualmente enfatizam a tutoria individual e/ou em pequenos grupos, já que as escolas têm turmas muito grandes, cujos professores não podem dar atenção pessoal a cada aluno. Entretanto, aulas tutoriais nem sempre são para pequeno número de discentes. Em Benim, por exemplo, Napporn e Baba-Moussa (2013, p. 83) verificaram que os tutores eram capazes de atrair candidatos ao exame de conclusão da educação secundária (*baccalauréat*) de um raio de 30 quilômetros, formando turmas de várias centenas de estudantes simultaneamente. Do mesmo modo, o setor de tutoria no Egito é conhecido por seus tutores ‘famosos’ (*mudarrisin mash/hurin*). Alguns deles ensinam apenas a grupos pequenos, o que lhes permite cobrar altos preços, porém outros asseguram-se renda total muito mais alta com preços baixos e turmas enormes. Hartmann (2008b, p. 62) se referiu a um centro de tutoria no Cairo que tinha até 1.200 alunos numa turma. Este é um caso extremo, embora turmas de 300 a 500 discentes sejam relativamente comuns. Esta atuação se assemelha à dos ‘tutores astros’, encontrada em partes da Ásia (Pallegedera 2018; Yung & Yuan 2020).

Por fim, como o gênero pode ser um fator influente na busca por tutoria, em algumas culturas ele pode ser um aspecto da oferta. Pesquisando temas no Egito, Hartmann (2008a) admirou-se com as diferenças de gênero em centros de tutoria, quando comparados com as escolas. Ela observou que, conquanto muitos docentes das escolas

¹⁴ <https://enezaeducation.com/kenya/>. Acesso em 19 jun. 2020.

fossem mulheres, não encontrara uma única docente em qualquer dos centros por ela visitados. A pesquisadora ouviu notícias sobre professoras que davam aulas particulares em suas casas, mas afirmou (p. 42) que era “socialmente menos aceitável para mulheres, especial para jovens solteiras, passar as tardes fora de casa, visitando estudantes ou convidando-os ao seu próprio domicílio”. Acrescentou que as mulheres tendiam a ser apoiadas financeiramente por seus maridos ou famílias e, assim, eram menos dependentes de renda extra, cotejadas com os seus colegas do gênero masculino.

Professores como tutores

Como antes mencionado, grande parte da tutoria é oferecida como uma atividade suplementar por professores regulares de escolas, seja nas instalações escolares ou fora das mesmas. Os docentes podem ser particularmente importantes em áreas rurais não atendidas por empresas ou outras formas de oferta. Com referência a Gâmbia, por exemplo, King (2012, p. 3) observou que, enquanto os centros urbanos “tinham uma pleora de opções e oportunidades ‘legítimas’ para mais amplo e elevado aproveitamento educativo, os docentes das zonas rurais se incluem com frequência dentre os menos preparados para oferecer qualquer espécie de serviço suplementar”.

Com referência à tutoria baseada em escolas, podem ser encontradas variações ao nível institucional. No Quênia, Mogaka (2014) pesquisou 12 escolas secundárias de um distrito. Os estudantes de todas elas declararam que a tutoria particular estava sendo oferecida em suas escolas, mas em uma delas era gratuita (p. 44). Além disso, a tutoria naquela escola era considerada optativa, em contraste com o caráter “compulsório” nos outros 11 estabelecimentos. Em tais circunstâncias muito depende dos pontos de vista do diretor escolar e também, naturalmente, dos professores e pais. Mogaka acrescentou (p. 46) que os estudantes de escolas internas ou internatos de escolas mistas (com internato e externato) recebiam mais tutoria que os estudantes de escolas apenas com o turno diurno. Diversidades entre unidades escolares também foram constatadas no Togo por Amouzou-Glikpa (2018, p. 126). Em sete das oito escolas estudadas, a tutoria foi iniciada pelos diretores e era vista como compulsória, particularmente para as turmas que fariam exames públicos.

No plano qualitativo, uma vantagem da tutoria oferecida pelos professores é que se presume que tenham competência pedagógica básica, ainda que muitos países sofram com a falta de docentes qualificados e, evidentemente, alguns são melhores do que outros. Contudo, alguns docentes podem ir consideravelmente além da formação básica nas formas e no conteúdo da tutoria que oferecem (Caixa 2).

Caixa 2: Procura e Oferta na Etiópia

O filho de Elsa Haile, de cinco anos, já está a preparar-se para a vida competitiva à sua frente. Elsa, formada em Tecnologia da Informação, matriculou-o no pré jardim de infância no novo ano letivo, a começar em setembro. Depois, ela tomou nota do número de telefone de um cartaz afixado num poste e contratou uma pessoa graduada em Jornalismo e Comunicação para ser tutor do seu filho por 40 minutos diários, durante três dias por semana.

“O seu tutor particular deveria fazer todo o acompanhamento e ajudá-lo a ser o primeiro da sua turma”, explicou Elsa, compartilhando as suas expectativas. Ela dirige uma loja em Merkato; seu marido também dirige o próprio negócio. Eles optaram por contratar um tutor em virtude das suas restrições de tempo, em face das exigências do trabalho e de casa.

O tutor, Beniam Belihu, de 22 anos, havia se formado recentemente em nível superior e tinha um emprego regular como professor de inglês de uma escola privada. O seu contrato com Elsa inclui o pagamento, comportamentos esperados e formas de ajudar a criança. Entretanto, ele sente que pode ser demais para as crianças terem tutores em tenra idade. “A decisão é dos pais. Eu faço o meu trabalho na medida que os pais consideram relevante para o seu filho que ele tenha uma tutoria após as aulas. É negócio e ganho extra, o que é crucial para mim”, destacou ele.

Seu emprego regular paga 2.000 birres (USD 95) por mês. Ele o suplementa com três funções de tutor, incluindo um aluno do sétimo ano e outro do décimo. Recebe 150 a 160 birres por sessão por estudante. Ele se encontra com os seus três alunos três vezes por semana e recebe 1.800 a 1.920 birres por mês por estudante, assim percebendo mais que o triplo do salário no seu emprego regular.

Fonte: Lemma (2015).

Outros provedores informais de tutoria

Além de outras categorias de provedores, existem muitos arranjos informais. As zonas urbanas não só tendem a contar com empresas comerciais, mas também a ter universidades, cujos estudantes desejam garantir dinheiro extra por meio da tutoria.

As áreas urbanas podem também ter elevado número de pessoal educado que se encontra em desemprego ou “entre empregos”, assim oferecendo tutoria como alternativa temporária de ocupação. Em Burkina Faso, por exemplo, 49% dos tutores de crianças de escolas primárias em Ouagadougou, segundo pesquisa de Ouattara (2016, p. 205), eram estudantes [universitários] ou formados sem emprego. Do mesmo modo, em Benim, Napporn e Baba-Moussa (2013, p. 85) citaram um estudo sobre as identidades dos tutores, segundo o qual 40,0% eram professores, mas 49,9% eram estudantes universitários; 6,7%, estudantes do nível secundário, e 4,4% eram desempregados ou trabalhadores informais. Refletindo as preocupações sobre alunos de universidade em Benim que ofereciam tutoria, Houessou (2014, p. 194) observou que à maioria faltava capacidade pedagógica e muitos atuavam em disciplinas fora das suas próprias especializações.

5. O Impacto da Educação Sombra

Considerando os capítulos anteriores sobre a escala e a natureza da educação sombra, bem como sobre a sua procura e oferta, este capítulo trata do impacto da educação sombra. Focaliza primeiro os efeitos sobre o desempenho acadêmico, sobre a ética e os valores sociais, bem como sobre as eficiências e insuficiências dos sistemas educativos.

Desempenho acadêmico

Uma questão óbvia é se a educação sombra ‘funciona’ no sentido de melhorar o desempenho acadêmico dos que a recebem. Esta é uma indagação difícil de responder conclusivamente porque a análise científica precisaria comparar o rendimento de grupos rigorosamente similares de estudantes que contassem e não contassem com tipos e quantidades similares de tutoria. Por motivos éticos e práticos, não é possível conduzir experimentos sociais deste tipo. Contudo, os pesquisadores ainda podem verificar correlações estatísticas entre variáveis e, ao menos, questionar os estudantes e suas famílias a respeito das suas percepções sobre se a tutoria lhes garante benefícios acadêmicos.

No Quênia, Kilonzo (2014) verificou não só a quantidade de estudantes do oitavo ano que recebiam vários tipos de tutoria em 29 escolas, mas também o seu rendimento no teste distrital aplicado a todos os discentes. Ele encontrou claras correlações entre a tutoria e os escores dos testes, concluindo que os alunos que tinham recebido tutoria em casa obtiveram notas mais altas que aqueles que só haviam recebido tutoria na escola e, mais ainda, que os estudantes recebendo tutoria individual obtiveram as mais elevadas pontuações. As correlações sempre precisam ser tratadas com cautela, já que podem em alguma medida refletir a auto seleção dos estudantes que, de qualquer maneira, alcançariam os níveis mais altos. Não obstante, as diferenças foram substancialmente amplas para convencer que a tutoria, de fato, fez uma diferença para os estudantes que a receberam (cf. também Andrew *et al.*, 2016).

Em seguida, passando às percepções, poderia parecer óbvio que os estudantes e suas famílias só pagassem por tutoria se percebessem que ela tivesse efeitos positivos. Todavia, outros fatores entram em cena,

inclusive as relações de poder com os professores que demandam tutoria, pressões dos colegas quando todos parecem estar recebendo tutoria, além de decisões de assegurar a tutoria como um ‘seguro’, caso ela realmente comprove ser útil: é melhor tê-la do que arriscar-se a não a ter. Alguns pesquisadores perguntaram aos estudantes especificamente sobre as suas percepções de benefícios. Por exemplo:

- Na *Argélia*, 91,5% dos alunos da escola investigada por Ghounane (2018, p. 4) sentiram que a tutoria os havia auxiliado a obter boas notas no exame.
- Em *Angola*, 97,1% dos estudantes nas três regiões estudadas por Chionga (2018, p. 109) indicaram que a tutoria particular havia melhorado os seus hábitos de estudo e 97,2% sentiram que ela havia contribuído para superar dificuldades acadêmicas.
- No *Benim*, os tutores usualmente reúnem estudantes de diversos níveis e trabalham em grupos com eles. Houessou (2014) pesquisou 200 estudantes que contavam com tutoria em quatro escolas primárias e secundárias inferiores. Para 40,0% deles, a tutoria havia sido em grupos de vários anos de escolaridade, o que, segundo as percepções dos alunos, não lhes permitia receber atenção adequada dos seus tutores. No entanto, 60,0% da amostra total declarou que as suas notas tinham melhorado.
- Na *Etiópia*, Melese Tarekegne e Abebe Kebede (2017, p. 51) verificaram que 93,0% dos estudantes integrantes da amostra em 26 escolas de cinco regiões tinham a percepção de que a tutoria os tinha ajudado a melhorar a compreensão da matéria. Em 84,0% dos casos os estudantes sentiram que aumentou a sua autoconfiança e 88,5% declararam que a tutoria os ajudara a explicar temas que não haviam compreendido na escola. Os professores tiveram percepções comparáveis sobre o impacto da tutoria nos alunos.
- Em *Gana*, um levantamento em 2018 constatou que a maioria dos estudantes considerou a tutoria particular (conhecida como extra classes) como um elemento importante na preparação para o exame final. Sessenta e sete por cento consideraram que houve bom uso do tempo, ao passo que 63,0% concordaram

- integralmente em recomendá-la a outros que desejassem melhorar as suas notas (BusinessGhana 2018).
- Os dados do *Quênia* para o levantamento do SACMEQ de 2007, de uma amostra nacional, indicaram que 81,5% dos respondentes declararam que haviam aprendido coisas novas, além de praticarem a resolução de questões do exame e repetirem e reverem os trabalhos de casa (Paviot 2015, p. 112).
- Os dados do SACMEQ para *Maurício* informaram que 89,8% dos alunos declararam que haviam aprendido coisas novas (Paviot 2015, p. 112).
- Dentre os estudantes da *Tanzânia* em 50 escolas pesquisadas por Sambo (2001, p. 104), 90% afirmaram que obtiveram melhor desempenho acadêmico como resultado da tutoria. Segundo a percepção dos professores, 80% dos alunos obteve melhor rendimento acadêmico, enquanto 100% dos pais observaram o mesmo.

Obviamente os resultados dependem muito tanto das habilidades e motivações dos tutores e da prontidão e motivações dos alunos. Na África do Sul Mogari e colaboradores (2009) entrevistaram estudantes do 11º ano de nove escolas de elite que recebiam tutoria privada em matemática. Tendo acesso presumivelmente a bons tutores, conforme a expectativa, por frequentarem estabelecimentos de elite, os discentes informaram que a tutoria lhes havia oferecido meios valiosos para obter ou manter boas notas (p. 41). Todavia, estas percepções não se aplicam a todos os lugares. Em Gâmbia, por exemplo, King (2012, p. 40) ressaltou que a tutoria não era bem estruturada: “Os tutores não são adequadamente acompanhados e podem ensinar assuntos irrelevantes. Muitos são motivados pelo rendimento extra, em vez de um forte desejo de ajudar”. Observações semelhantes foram apresentadas em relação ao Benim por Napporn e Baba-Moussa (2013, p. 85) e por Houessou (2014, p. 194).

Além disso, a tutoria particular tanto pode subtrair como acrescentar. Primeiro, os estudantes que estão recebendo a tutoria podem estar cansados de tanto trabalho acadêmico. Segundo, eles podem valorizar mais os seus tutores que os seus docentes, pois escolheram estes tutores particulares e pagam pelos seus serviços. Em trabalho sobre o Egito, Hartmann (2008a) destacou problemas no título

do seu artigo “Na escola, de qualquer modo não prestamos atenção”. O título foi reproduzido da entrevista com um estudante que afirmou ser “normal” os alunos receberem aulas extras e valorizar mais os seus tutores que os seus professores (p. 36-37). Um fator que diminuía a valorização dos docentes pelos estudantes foi a percepção de que estes apenas explicavam superficialmente em suas aulas. Este padrão de comportamento surgiu em parte porque os docentes presumiam que todos os alunos com dificuldades recebiam aulas extras, motivo porque se esforçavam menos do que fariam em outra situação. Outra razão era que muitos professores também eram tutores e reservavam as suas energias para as aulas particulares. Observações similares têm sido feitas em relação a muitos outros países (p. ex., Atchia & Chinapah 2019).

Ética e valores sociais

A situação acima, em que professores negligenciavam o seu trabalho regular a fim de dedicarem seus esforços à tutoria particular fez emergir grandes questões éticas. Com referência a Zanzibar, por exemplo, Khamis (2012, p. 22) constatou que numerosos professores abriram centros de tutoria além do seu trabalho regular, para atrair alunos que ou deixaram de frequentar suas aulas regulares ou tiveram ensino inefetivo e convidaram os alunos que não entendiam a ter aulas extras. Comportamentos semelhantes são verificados no Egito (Caixa 3) e no Quênia. Em relação a este último, um pai entrevistado por Getange e Obar (2016, p. 14) afirmou:

Os professores são muito astutos. Eles reclamam que os programas são muito extensos para poder cumprir sem aulas extras... [Alguns deles] deixam conteúdos vitais para estas aulas extras, que são pagas. Nas reuniões escolares com pais eles nos pedem para pagar por elas.

Alguns professores aplicam testes sobre temas cruciais do preparo para exames oferecidos apenas nas aulas de tutoria e não nas regulares. Igualmente, um dos entrevistados de Khamis (2012, p. 55) em Zanzibar observou que “vários professores que não são contratados para aulas particulares atribuem notas baixas em suas disciplinas precisamente para punir os estudantes e mostrar-lhes que eles precisam de tais aulas para alcançar graus mais altos”. No Zimbábue, Bewu (2011) relatou que

professores criaram grupos separados em suas turmas para alunos que tinham sua tutoria particular e lhes davam especial atenção. Os estudantes em desvantagem, sendo quotidianamente comparados aos seus colegas, podem sofrer sérias dificuldades emocionais.

Caixa 3: Reservando Conteúdos para as Aulas Particulares

Explorando a dinâmica no Egito, Sobhy Ramadan (2012, p. 117) relatou observações de uma aula no laboratório de computação de certa escola:

Havia dois ou três alunos por computador. A professora começou ditando a lição e os estudantes passaram a anotar. A docente disse que a turma estava atrasada no programa e, por isso, os discentes tinham que completar as aulas nos seus cadernos. Ela ditou as características do computador e os passos para realizar algumas operações simples (cópia e arquivamento em pastas). Com frequentes interrupções para disciplinar as conversas, alunos chegando atrasados e outras formas de ‘mau com-portamento’, o ditado prosseguiu. Uma menina que parecia ter conhecimento significativo sobre o uso de computadores foi ignorada ou silenciada quando tentou responder a perguntas. Por fim, a docente demonstrou algo no computador e permitiu aos alunos replicar a operação nos seus.

Naquele momento, o pesquisador anota, ocorreu a culminância pela qual ela estava esperando. Porém, só durou dois minutos e logo a aula terminou.

Mais tarde, Sobhy Ramadan indagou aos estudantes como eles tinham se sentido por não terem mais tempo para trabalhar nos computadores. Responderam que isso era normal. No entanto, o pesquisador queria saber: como eles aprenderiam? Os alunos responderam que aqueles que desejassem mais tarde poderiam procurar uma explicação, matriculando-se em tutoria particular com a própria professora. Alguns estudantes então explicaram a sua compreensão sobre o silenciamento da aluna mais preparada, as ações disciplinares e o ditado: todos estes fatos estavam relacionados ao material e às explicações reservados para a tutoria particular.

Outras práticas questionáveis, institucionalizadas nas escolas, se referem à pressão sobre os pais para pagar aulas tutoriais extras. No Quênia, para exemplificar, Matara e Maina (2018) verificaram que uma escola tornara obrigatórias aulas particulares de férias para o 7º e 8º anos, com o pagamento de 350 xelins quenianos semanais e uma multa de 1.000 xelins para os pais que falhassem no pagamento. “É

obrigatório”, disse um pai e, no caso de falta de pagamento, a criança não poderá voltar a estudar quando a escola reabrir”. Em outra escola o preço era de 500 xelins, com o aviso que “os pais ou responsáveis que reclamassem eram aconselhados a procurar outro estabelecimento para os seus filhos”. Estas práticas têm persistido, apesar da proibição governamental em 2013 e de prisões intermitentes.¹⁵

Experiências idênticas têm sido observadas em Gâmbia, embora com intervenção mais efetiva das autoridades.¹⁶ O governo enfrentou os problemas aumentando os recursos ao nível das escolas por meio dos Fundos de Melhoramento Escolar e concedendo poder às Comissões de Administração Escolar, nos estabelecimentos de educação básica, e Conselhos de Governadores, nos estabelecimentos de educação secundária. Os professores foram proibidos de cobrar contribuições para aulas extras ministradas nas instalações escolares, em face de estas aulas se realizarem sob os auspícios daqueles colegiados escolares. Estes últimos, por sua vez, foram impedidos de afastar estudantes por falta de pagamento. O Ministério de Educação Básica e Secundária verificava por meio dos seus monitores em que medida e por que meios as aulas suplementares eram levadas a efeito nas instalações escolares.

Uma preocupação ética mais ampla é que a provisão de educação sombra, particularmente por professores em escolas públicas, modela os valores das crianças pequenas de modo a tendencialmente continuar a influenciá-las quando se tornarem adultas. Isto deixa claro que mesmo a educação pública pode ser transformada um serviço privado, disponível apenas para os que podem pagá-lo. Isto parece demonstrar que nem sempre se pode confiar nas promessas governamentais, por exemplo, de educação gratuita para todos. No Zimbábue, Mercy e Dambson (2014, p. 652) acrescentaram o problema da “cola” – não pelos estudantes, mas por professores que melhoravam os exames dos seus tutelados, pois desejavam que seus pais sentissem que seus investimentos davam retorno.

¹⁵ O jornal *Daily Nation* tem publicado notícias periódicas. Por exemplo, em 16 de setembro de 2016 um artigo declarou que 21 professores haviam sido presos no Município de Kisumu e incluiu a fotografia de um deles (<https://www.nation.co.ke/news/Taking-children-for-holiday-activities-cost-parents-a-fortune-/1056-3458292-f6mgor/index.html>), acesso em 8 jul. 2020.

¹⁶ Ismaila Cesay, durante seminário sobre o rascunho deste relatório, em 3 jul. 2020.

Uma forma diferente de corrupção refere-se à coerção sexual. Este assunto obviamente também é suscitado em escolas e em muitas outras facetas da vida, porém pode ser particularmente problemático na tutoria, pois, em especial no caso da tutoria individual, meios ‘particulares’ significam atuação na esfera privada, bem como o pagamento de taxas. Escrevendo sobre a Tanzânia, Martínez (2017, p. 7) ilustrou o problema ao documentar as experiências de uma garota, Imani, cujas aspirações de vida mudaram subitamente quando tinha 16 anos de idade:

Ela foi abusada sexualmente por seu tutor particular, um professor da escola secundária que seus pais contrataram para ensiná-la nos fins de semana. Quando Imani descobriu que estava grávida, informou o fato ao tutor. Ele desapareceu.

Preocupações similares foram documentadas no Zimbábue por Bukaliya (2019, p. 169) e observações informais sugerem que são relatadas inadequadamente, ainda que comuns em todo o continente. Destacando a questão em Serra Leoa, um comentarista sublinhou os problemas quando as aulas de educação sombra foram insuficientemente monitoradas e “meninas foram abusadas nas aulas extras de preparo para o Exame do Certificado de Educação Básica”.¹⁷ O autor prosseguiu:

As aulas terminam usualmente às 18:00 horas, porém estas garotas não chegam às suas casas senão depois das 20:00 horas. Sua desculpa é o atraso dos professores ou aulas que se prolongam. Nenhuma ação de acompanhamento é tomada pelos pais até que, depois do Exame, os sinais de gravidez se tornam visíveis.

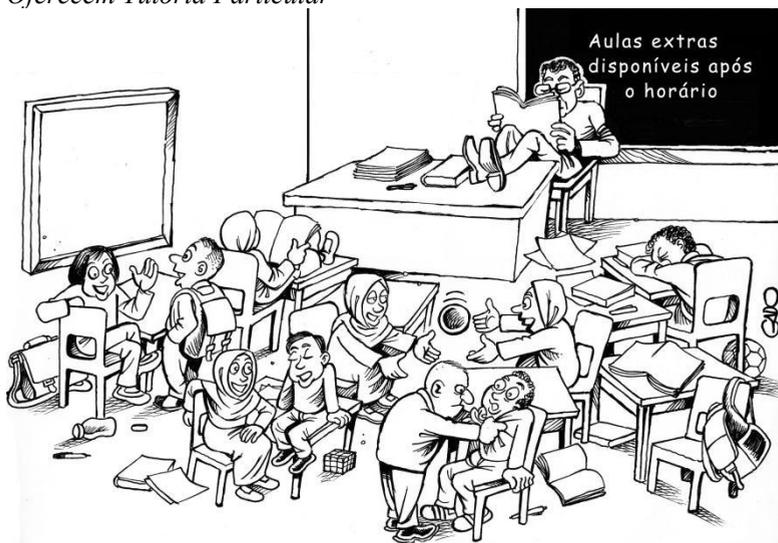
Estes fatos passaram a ser tão disseminados que deram origem a um *slogan*: ‘Depois do Exame virá a gravidez’.¹⁸ Estas dificuldades

¹⁷ Sesay Philip Morie, durante seminário sobre o rascunho deste relatório, 6 jul. 2020.

¹⁸ Na língua *patois* local, ‘After BECE [Basic Education Certificate Examination], Answer Belleh’ [Depois do Exame de Educação Básica, resposta à sua ambição, tradução livre]. Ver, p. ex., <https://m.facebook.com/1229595073842701/posts/wes-africa-women-and-girls-empowerment-wawge-on-the-13th-july-2018-organizedme/1381703778631829/>.

geraram a campanha lançada em 2018 pela esposa do presidente de Serra Leoa, intitulada ‘Tirem as Mãos das Nossas Meninas’.¹⁹

Figura 4: Possível Retrocesso quando Professores Também Oferecem Tutoria Particular



Fonte: <http://gem-report-2017.unesco.org/en/countonme>
[reproduzida com permissão].

Eficiências e ineficiências

As observações acima têm implicações para a (in)eficiência do funcionamento dos sistemas educativos. De um lado, a educação sombra poderia ser vista como benéfica, porque potencialmente aumenta a aprendizagem e pode ajudar os alunos lentos a acompanhar os seus colegas. Todavia, os discentes que caminham a um ritmo menor podem não ser motivados e/ou podem integrar famílias de baixa renda, sem possibilidades de pagar tutoria. Como na prática a educação sombra tem frequentemente maior acesso por parte de estudantes que já são de

¹⁹ Cf., p. ex., <https://www.aa.com.tr/en/africa/west-african-first-ladies-launch-girls-rights-campaign/1339432>; <https://sierraleone.savethechildren-sierra-leone-joins-first-lady-sierra-leone-hands-our-girls-campaign>.

alto desempenho, é muito mais provável que aumente as diferenças entre o alunado do que as reduza. De outro lado, tais disparidades suscitam desafios aos níveis de turma e sala de aula, bem como do sistema.

A educação sombra também pode estar ligadas às tensões das crianças. Em Maurício esta questão foi levantada agudamente num debate da Assembleia Nacional (Obeegadoo 2011, p. 97):

A educação suplementar privada lança um ônus nada saudável sobre as crianças, na medida que é descrita por alguns como uma nova forma de trabalho infantil. Em Maurício não é incomum crianças com nove, dez, onze anos estarem sujeitas à educação suplementar todos os dias da semana, por várias horas. A estas deve ser acrescentado o efeito do duplo dever de casa: o da escola e o do reforço adicional. É óbvio que se trata de uma faina psicológica, se não física.

A isto se acrescenta a observação (p. 99) de que, ao nível da educação secundária superior, “elevado número de estudantes, sobretudo nos anos finais, estão ausentes da escola durante o período letivo, ostensivamente para rever a matéria em casa, porém, na realidade, para frequentar lições suplementares particulares – com o apoio tanto dos pais como dos professores”. Ademais, os docentes oferecem “pouco ensino efetivo” nas aulas regulares do período letivo, concentrando seu tempo e energia preferencialmente em favor dos estudantes a que oferecem tutoria.

Enquanto estes acontecimentos se relacionam a atividades durante o tempo letivo, fatos idênticos ocorrem com a tutoria entre os seus intervalos. Em Uganda Kwaje (2018, p. 22) verificou que alguns alunos recebiam lições extras para assegurar orientação nas áreas em que eram “fracos” e consideravam um modo construtivo de passar o tempo supostamente para descanso. Entretanto, o autor também reconheceu que isso causava estresse aos alunos, que precisam e merecem um intervalo, e, refletindo palavras de Malaba (2008), observou que o Ministério da Educação se opunha enfaticamente a essa prática. Um alto funcionário do Ministério (citado por Kalundu 2009) afirmara que o “apoio” exaure as crianças, especialmente quando pequenas, e em parte se pode atribuir a esta exaustão o declínio da cultura de leitura no país, já que as crianças crescem odiando qualquer coisa que tenha a ver com livros”.

Um desafio adicional, constatado no Egito por Sobhy Ramadan (2012, p. 98-99) e também evidente em outros países, é que os professores preferem lecionar disciplinas que demandam tutoria, nos anos de estudo mais avançados e em comunidades com suficiente número de pais dotados de poder aquisitivo. Há séria falta de docentes de artes, música e esportes, ao passo que os professores resistem a aceitar turmas dos anos de escolaridade menos avançados e em áreas rurais. Tendências similares têm sido constatadas mais amplamente por Jarousse (2009, p. 143): “A baixa atratividade das áreas rurais conduz a uma situação em que as escolas nestes contextos têm dificuldade de atrair, reter e manter o seu pessoal e frequentemente são preteridas em favor das escolas urbanas ou situadas em áreas privilegiadas”. A maior possibilidade de oferecer tutoria particular estava entre os atrativos específicos das zonas urbanas (p. 145).

Continuando com o caso egípcio, outra dimensão detectada por Sobhy Ramadan (2012), da mais ampla relevância, concerne à sutil dinâmica das interações entre docentes. Registrando a tendência dos educadores de reservar seus esforços de maior qualidade em favor das suas aulas particulares, Sobhy Ramadan destacou o caso de uma professora que ensinava na escola do mesmo modo que em sua tutoria e foi criticada pelos colegas por frequentemente distribuir na escola folhas de revisão e de exercícios. O pesquisador acrescentou (p. 129) que os demais docentes impediram que a colega difundisse esta prática pela escola toda, um dos quais lhe perguntou explicitamente: “Então, o que vamos oferecer na tutoria particular?” Como alguns professores declararam delicadamente, a maioria deles ‘deixava alguma coisa’ para as aulas particulares.

Sem embargo, os exemplos anteriores de docentes que ofereciam tutoria aos seus próprios alunos de maneiras pouco profissionais não se aplicam a todos. A tutoria de alto nível ofertada por tutores inspiradores e talentosos parecia integrar a paisagem da África do Sul, pesquisada por Mogari e colaboradores (2009), sendo muito diferente da tutoria de baixa qualidade que pouco pode melhorar o ensino de modesta qualidade na escola. Nayebare (2013) citou uma estudante do Instituto de Educação de Kigali, em Ruanda, que, supostamente falando da sua experiência, descreveu a tutoria particular como “uma perda de tempo, pois a criança aprende quase as mesmas coisas ensinadas na escola. Ela

acrescentou que, do seu ponto de vista, a finalidade maior da educação era desenvolver o pensamento independente:

As melhores crianças são aquelas que se autoconstroem. Se aluno busca o reforço, fica sem tempo para o autoestudo e é como se a criança fosse alimentada na boca ao longo da sua educação. Isto pode levar à perda de oportunidades para ser uma pessoa autoconstruída, que é alguém de pensamento independente.

Contudo, algumas formas de tutoria particular de fato podem contribuir para o pensamento independente e a criatividade – e, no que tange a esta questão, o desafio para o sistema escolar é o de os centros de tutoria retirarem das escolas os melhores professores, a fim de trabalharem no setor privado de apoio educativo. Este aspecto destaca outra vez que a análise da tutoria deve ser levada a efeito em conjunto com a análise da escolarização.

6. Implicações para Decisores de Políticas Públicas

Tendo abordado anteriormente a escala, natureza e impacto da educação sombra, é tempo de focalizar as implicações para decisores de políticas públicas. Este capítulo em particular tem em vista os elaboradores de políticas ao nível nacional, embora as dimensões possam igualmente aplicar-se aos seus colegas ao nível provincial ou estadual, sobretudo em sistemas descentralizados. Com efeito, de certo modo os comentários se relacionam mesmo aos elaboradores de políticas nas escolas e, em especial, ao trabalho dos diretores.

O presente capítulo começa com o recolhimento de dados, retornando aos hiatos destacados pelo Capítulo 3 e sublinhando a necessidade de visões mais claras para determinar a natureza dos temas e monitorar tendências. Em prosseguimento, aborda temas de avaliação, seleção e currículo, antes de tratar da regulamentação. A secção final enfatiza o valor das parcerias para tratar de problemas.

Garantindo dados e monitorando tendências

Um relevante ponto de partida para elaboradores de políticas públicas precisa ser a garantia de melhores dados sobre a educação sombra. Em 2010 o autor descreveu a análise da educação sombra como “montar as peças de um quebra-cabeças cuja maioria das peças está faltando” (Bray 2010, p. 3). Desde que esta comparação foi concebida, as fontes de dados melhoraram muito em algumas partes do mundo, embora seja necessário muito mais. Na África existem mais informações disponíveis no Egito e em Maurício, apesar de estes países apresentarem lacunas expressivas. A tabela 1, anteriormente apresentada, pode parecer que constitui uma longa lista, porém só incluiu dados de 25 dos 54 países africanos. Para muitos países o mapa de dados aparece inteiramente em branco, mesmo que evidências anedóticas sugiram que os temas básicos são aplicáveis a todo o continente. Portanto, em todos os países são necessários mais e melhores dados sobre:

- *quem recebe*: quanta tutoria é recebida por quem, onde, durante quanto tempo, em que anos de escolaridade, em que disciplinas e com que custos; e

- *provisão*: quem oferece a educação sombra, onde, por quê, por que preços e com que qualidade.

Idealmente, grande parte destas informações precisa seguir padrões comuns capazes de permitir comparações interpaíses, do modo que se viabiliza nas estatísticas da UNESCO sobre escolaridade (www.uis.unesco.org). O SACMEQ tem apresentado certa liderança, em particular com os seus levantamentos por amostragem de 2007 e 2013 e com a promessa de futuras aplicações.²⁰ O seu correspondente na África Francófona, o PASEC, tem desenvolvido amplo e valioso trabalho, porém seus dados sobre a tutoria particular não se encontram em domínio público.²¹

Afora o mapeamento básico de quem recebe e provê educação sombra, outros domínios de dados necessários incluem:

- que tipos, duração e períodos de educação sombra ‘funcionam’ para que categorias de estudantes em diferentes anos e em diferentes situações;
- que implicações tem a educação sombra para as desigualdades sociais;
- que papéis a educação sombra desempenha no mercado de trabalho;
- que benefícios e tensões surgem das dimensões e impactos psicológicos da educação sombra;
- de que diferentes maneiras currículos de educação sombra se encaixam, refletem, reforçam e/ou contradizem os currículos escolares e
- que impacto a educação sombra tem sobre os valores das crianças, pais, professores, tutores e da sociedade mais ampla.

²⁰ O SACMEQ I começou em 1995 e terminou em 1999. O SACMEQ II começou em 2000 e findou em 2004. O SACMEQ III coletou os dados em 2007 e o SACMEQ IV, em 2013.

²¹ O PASEC é o Programa de Análise dos Sistemas Educativos da CONFEMEN (<http://www.pasec.confemen.org/>). A CONFEMEN é a Conferência dos Ministros da Educação dos Estados e Governos da Francofonia.

Tais dados são necessários em múltiplos níveis dos sistemas educativos: escola, comunidade, distrito, província/estado e país, e também por grupo socioeconômico, afora talvez raça, etnia e gênero. Em alguns países têm sido coletados dados de alto valor por meio de amplos levantamentos domiciliares por amostragem, como o Levantamento por Painel do Mercado de Trabalho do Egito (Assaad & Krafft 2015) e as edições de 2009 e 2014 do Levantamento por Painel de Jovens do Egito (Roushdy & Sieverding 2015). Assim, o ônus da coleta de dados não precisa recair apenas sobre o Ministério da Educação. Oseni e colaboradores (2018) ofereceram orientações sobre o desenho de levantamentos por domicílio que incluem a tutoria particular.

Além disso, a bibliografia do presente estudo apresenta informação e análise consideráveis por acadêmicos, incluindo estudantes de mestrado e doutorado. Grande parte desta pesquisa necessita de maior rigor metodológico, motivo pelo qual o corpo docente do setor universitário deve tomar a frente. Todavia, os governos podem incentivar tal trabalho ao reconhecerem a sua existência e incorporarem recomendações para a elaboração de políticas, quando cabível. Ao mesmo tempo, a comunidade acadêmica precisa ter cuidado com a tendência de fazer recomendações simplistas que deixam de tomar na devida consideração o respeito de forças em conflito e de limitações do governo.

Reformando avaliação, seleção e currículo

Na medida em que os sistemas de avaliação e seleção são pontos focais estratégicos tanto para a demanda quanto para a oferta da educação sombra, uma questão óbvia relaciona-se com o escopo das reformas destes sistemas, a fim de modelar a escala e a natureza da educação sombra. Por sua vez, a avaliação e a seleção têm implicações para a natureza do currículo em todos os níveis. Ainda quando os estudantes não estão se preparando para exames cruciais, são influenciados pelas consequências de tais exames. Portanto, em todos os países, exames estratégicos ao fim da escola secundária superior determinam se os candidatos podem ingressar na educação superior e, neste caso, em que instituições e cursos dentro destas instituições. Os discentes tendem a se sair melhor nestes exames quando frequentam escolas secundárias superiores de elite e bem focalizadas. Em contraste, os candidatos têm probabilidade maior de entrar em escolas secundárias inferiores de elite e bem focalizadas quando já se encontram em escolas primárias de elite

e bem focalizadas e, afinal, muito ajuda a serem admitidos por estas escolas quando frequentaram o jardim de infância “certo”. A educação sombra apoia cada etapa e, ainda que as famílias percebam que as escolas de elite estão além do seu alcance, podem ter em vista instituições de faixa média ou, pelo menos, aquelas acima da base.

Enquanto na maioria dos sistemas educativos a procura por tutoria é mais intensa no período imediatamente anterior a exames estrategicamente seletivos, pais com pensamento estratégico investem em educação sombra em etapas bem anteriores a eles. A pesquisa nacional por amostra domiciliar de Zâmbia revelou que, em 2001, a taxa de matrícula em tutoria durante a escola primária atingiu 54,2% no sétimo ano, quando ocorre o Exame de Conclusão da Escola Primária (Central Statistical Office & ORC Macro 2003, p. 105), mas, para chegar a este nível, passou por um constante incremento ao longo dos anos de escolaridade.²² Padrões comparáveis são evidentes em outras partes do continente (cf., p. ex., Assaad & Krafft 2015, p. 23; Sium Mengesha 2018, p. 225).

Todavia, é complexa a reforma destes exames crucialmente seletivos a fim de reduzir os seus efeitos retroativos. Isto ocorre em parte porque, de fato, um grande objetivo de administrar exames é selecionar os estudantes para diferentes trajetórias num sistema educativo estratificado e/ou para identificar quais estudantes devem ser excluídos dos sistemas educativos. Ademais, os exames externos podem ser vistos como instrumentos asseguradores de igualdade, capazes de recompensar os alunos diligentes sem considerar as condições da sua casa ou escola. Tais fatores têm mantido a existência de exames em vários níveis dos sistemas educativos, apesar das suas desvantagens (Au 2009; Kellaghan & Greaney 2019). Na República da Coreia, a certa altura o governo procurou reduzir a educação sombra substituindo por sorteios, primeiro, os exames de ingresso nas escolas secundárias inferiores e, depois, nas escolas secundárias superiores (Kim 2016, p. 21). A reforma foi politicamente sensível porque muitos estudantes, não contemplados, sentiram que mereciam uma recompensa pelo seu trabalho árduo. As escolas também foram desafiadas pela maior

²² Estes são dados transversais. As taxas de matrícula foram: 6,1% no primeiro ano, 9,3% no segundo, 10,5% no terceiro, 14,4% no quarto, 17,2% no quinto, 27,3% no sexto e 54,2% no sétimo ano.

diversidade do nível acadêmico dos seus ingressantes, ao passo que famílias com altas expectativas sentiram-se inadequadamente atendidas. Por isso, recorreram à tutoria privada para preencher as lacunas resultantes daqueles desafios encontrados pelas escolas. Assim, apesar (ou por causa) da sua natureza radical, a providência não foi bem sucedida e não parece ser objeto de imitação.

Ao contrário, as reformas do Egito merecerão observação cuidadosa para identificar o seu impacto neste país e as lições para outros. Por muitas décadas, o sistema educativo do Egito havia sido dominado pelo exame do 12º ano, chamado *Thanawiya Amma*. O projeto de reforma educacional foi lançado em 2018, com um orçamento de USD 2 bilhões, dos quais USD 500 milhões foram assegurados por meio de um fundo específico do Banco Mundial. O documento do projeto observou (World Bank 2018a, p. 2) que o exame *Thanawiya Amma* “orienta todo o sistema e reforça a obtenção de irrelevantes conhecimentos memorizados, bem como a crescente desigualdade educacional por meio de desenfreada tutoria particular”. O documento perspectivou a substituição do exame terminal por um conjunto de testes baseados em computadores a serem aplicados duas vezes a cada ano aos estudantes do 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, cujos resultados comporiam uma média de pontuação para a posterior admissão à universidade e outros propósitos. O desenho do projeto também incluiu um mecanismo reformado para selecionar os alunos para a escola secundária superior ao final do nono ano e uma nova avaliação nacional no quarto ano. Outros componentes do projeto procuraram melhorar o ensino e a aprendizagem nas escolas públicas a fim de, nas palavras do ministro da Educação (citado por Saavedra 2019), “trazer a aprendizagem de volta à sala de aula”. A tutoria particular era o local mais óbvio, fora da sala de aula, para onde a aprendizagem havia migrado.

Outros governos podem ser menos corajosos ao empreenderem uma reforma radical dos seus sistemas de exames, por motivos políticos e/ou razões administrativas e talvez educacionais, na medida em que os exames de fato motivam o alunado a levar a aprendizagem a sério. Contudo, mesmo que os governos mantenham os exames, eles ainda podem adiar pontos estratégicos de seleção, bem como reduzir a estratificação. Por exemplo, as autoridades de Maurício procuraram reduzir a estratificação em 2017, com a substituição das provas do

Certificado de Educação Primária pela avaliação mais abrangente do Certificado de Aproveitamento da Escola Primária (Samuel & Mariaye 2020, p. 17). E em 2019 o governo do Quênia reorganizou o seu sistema educativo para enfatizar a avaliação continuada em lugar dos testes de fim de ciclo, com maior foco nas competências do que na aferição baseada em exames (Kenya 2019).²³

Ao mesmo tempo, os governos precisam estar conscientes dos efeitos colaterais que podem reforçar a necessidade de tutoria ao introduzirem novos currículos. Em Benim, Napporn e Baba-Moussa (2013, p. 80) verificaram que uma reforma dos currículos da escola primária em 1999 levou a abordagens de ensino em matemática e outras disciplinas que os pais não entenderam. Como resultado, esses pais e outras pessoas das gerações com mais idade se tornaram incapazes de oferecer apoio adequado em casa. Ao nível secundário, na África do Sul, Mogari e colaboradores (2009, p. 41) constataram as exigências do novo programa de matemática e que “92% dos que ensinam matemática no 10º ano declararam que lutavam para completar o programa, ao passo que 83% indicaram que estavam tendo problemas com o programa do 11º ano”. Segundo os pesquisadores, estes desafios encontravam-se entre os fatores que levavam os alunos à tutoria particular. Outro estudo compreensivo sobre o ensino e a aprendizagem de matemática é o de Bethel (2016), com observações de aulas e levantamentos baseados em questionários no Cameroon, República Democrática do Congo, Etiópia, Nigéria, Ruanda e Uganda. Em todos estes países, a maioria dos professores sentia que a tutoria particular era necessária – e na Etiópia e Nigéria a proporção ultrapassava os 90,0% – mesmo em locais onde os professores eram muito positivos a respeito das atitudes e progressos dos seus alunos. Em domínios mais amplos, faziam-se declarações semelhantes a respeito de demandas curriculares no Zimbábue, cujo governo introduziu em 2016 um programa para os

²³ A reforma substituiu um modelo 8+4+4 (isto é, oito anos de escolaridade primária, quatro anos de secundária e quatro anos para um diploma), que havia sido introduzido em 1985, pelo modelo 7+4+2+3 (ou seja, sete anos de escolaridade primária, quatro de secundária inferior, dois anos de secundária superior e três anos para um grau universitário padrão). O modelo 8+4+4 já tinha protelado o divisor de águas ao final do primário, entre o sétimo e oitavo anos (Muricho & Chang’ach 2013, p. 123). A nova estrutura incluiu dois anos de pré-primário, e tinha a estrutura 2+6+6+3.

níveis primário e secundário “a fim de modernizar o sistema educativo... em alinhamento com as modernas tecnologias” e, de acordo com Makwerere e Dube (2019, p. 394), sem adequado estudo de viabilidade relativo à infraestrutura e recursos disponíveis. Algumas vezes os professores usam as demandas curriculares como desculpa para oferecerem tutoria particular suplementar, enquanto os estudantes suportam irrazoáveis cargas de trabalho, que avançam expressivamente sobre o seu tempo de lazer e outras atividades. Todavia, em alguns sistemas educativos o apoio suplementar é verdadeiramente necessário.

Afinal, sobre a questão do currículo, os decisores de políticas públicas podem analisar com propriedade o que o setor de educação sombra oferece que, entretanto, a escolarização não faz e por quê. O mercado em certa medida emite sinais sobre o que as famílias desejam e mesmo sobre o quanto desejam pagar. Já que o setor comercial tem maior flexibilidade do que a escolarização, os empresários podem situar-se na fronteira do avanço da inovação durante tempos de mudança, além de oferecer sinais sobre o conteúdo e abordagens que o setor escolar também deve considerar. Isto pode incluir o desenvolvimento de livros-textos mais atrativos, emprego de tecnologia e abordagens adequadas à aprendizagem de indivíduos e grupos.

Elaborando e implementando regulamentos

Consideradas estas preocupações com o impacto sobre sistemas educativos e a sociedade mais ampla, os governos se acham crescentemente envolvidos na regulamentação da educação sombra. Há muito a escolarização tem sido alvo de regulamentos, se bem que com limitações na sua execução, enquanto a educação sombra está começando a ser um foco.

As questões se referem então a (1) quem e o que deve ser regulado e (2) como. Usualmente os regulamentos são concebidos em separado para empresas comerciais e para professores no exercício das suas funções. Como foi notado antes, grande parte da tutoria também é oferecida informalmente por estudantes universitários, aposentados e outros, ao passo que crescente parte da tutoria tem sido assegurada por meio da internet, em alguns casos ultrapassando fronteiras nacionais. A oferta informal e a tutoria pela internet são particularmente difíceis de

regulamentar e o papel do governo pode precisar voltar-se para a educação dos consumidores (Caixa 4).

Caixa 4: Educando os Consumidores

Nunca pode ser possível aos governos por si mesmos regulamentar todos os componentes do setor da educação sombra. Com esta limitação em mente, algumas autoridades deslocam o foco para a consciência do consumidor, suscitada por meio de sítios de internet, folhetos, anúncios de televisão e outros meios.

O governo de Hong Kong, por exemplo, tem feito circular pelas escolas e apresentado no seu sítio da internet um panfleto sobre como escolher um centro de tutoria (Hong Kong SAR 2018). A abordagem poderia ser útil à África. Tal panfleto recomenda aos pais que:

- escolham centros que tenham sido registrados definitiva ou provisoriamente junto ao governo;
- leiam cuidadosamente as informações apresentadas pelos centros;
- prestem atenção às informações sobre pagamentos;
- guardem os recibos;
- selecionem centros com ambientes seguros de aprendizagem e
- escolham cursos apropriados de acordo com as datas e os períodos.

Um vídeo de 30 segundos (Hong Kong SAR 2019), que acompanha o panfleto, transmite as mensagens fundamentais em formato animado.

Todavia, a lista acima é burocrática no seu foco. Não formula questões sobre se as crianças, em primeiro lugar, necessitam de tutoria e, em caso positivo, por quê. Nem o panfleto e o vídeo dizem algo sobre os modos de selecionar e monitorar as atividades de estudantes universitários e outros ofertantes informais. Para isto, os pais precisariam utilizar uma lista de checagem (cf. Bray & Kwo 2014, p. 54-55) que considerasse:

- aspectos específicos sobre as necessidades da criança,
- relacionamento entre a tutoria e a escolarização,
- formas de avaliar a tutoria e
- contratos e serviços oferecidos.

Regulamentando companhias de tutoria

Todos os países contam com regulamentos gerais para as companhias, exigindo prédios seguros, contratos apropriados, minucioso pagamento de impostos, publicidade honesta etc. No mundo alguns governos têm regulamentação específica para as empresas de tutoria (cf. Bray & Kwo 2014; Choi & Cho 2016; Zhang 2019), porém na África estas normas

são menos frequentes. Mesmo os centros tutoriais egípcios, em grande parte não são regulamentados, pela irônica razão de que sucessivos governos consideram que eles não devem existir e, assim, não desejam legitimá-los por meio de regulamentos. Esta situação sem dúvida é problemática porque é auto evidente que os centros de tutoria existem há muito tempo e é muito provável que permaneçam, enquanto a falta de regulamentação perpetua vulnerabilidades para os utilizadores e a sociedade ampla. Alguns centros egípcios se registram como centros de idioma ou computadores e, então, acrescentam a tutoria ilegalmente, ao passo que outros nem se registram (Fayed 2020). Estes centros não registrados não pagam impostos, embora, em lugar disso, paguem suborno aos funcionários governamentais quando ameaçados.

Em contraste, na Etiópia, o Escritório de Educação de Adis-Abeba tem sido mais proativo. Seus regulamentos, concebidos em 2004 e até hoje em vigor, têm cinco componentes principais (Melese 2020):

- *Instalações*: Os centros de tutoria devem ter salas de aula apropriadas, eletricidade, água, instalações sanitárias, acesso a telefone, acesso a partir de uma via pública e dependências com o mínimo de 600 metros quadrados.
- *Localização*: As instituições devem localizar-se longe de ruídos.
- *Qualificações dos tutores e experiência pedagógica*: Da mesma forma que nas escolas públicas, os tutores devem ter, no mínimo, um diploma de ensino que os qualifique para serem tutores de alunos da escola primária e o primeiro grau para tutela de estudantes secundários, além de contarem com certificados da formação pedagógica.
- *Currículo*: O currículo deve ser semelhante ao das escolas regulares.
- *Tempo e duração*: A tutoria deve ser oferecida no máximo cinco vezes por semana, por aluno, e não mais que 45 minutos diários.
- *Tamanho da turma*: As classes não devem ter mais de dez estudantes.

Estes regulamentos parecem, de fato, exigir dos centros de tutoria as mesmas condições do ensino regular, em termos de qualificações docentes, instalações e currículo, além de chegarem a ser mais exigentes

no que tange ao tamanho das turmas e à duração restrita. Contudo, os regulamentos são vagos a respeito de certos aspectos. Por exemplo, eles determinam que qualquer pessoa ou grupo que não os implemente será punido, embora não estabeleça a natureza da punição. Ademais, os regulamentos não têm sido estritamente aplicados. Lemma (2015) observou que a exigência de qualificações parecia existir principalmente para ser cumprida por padrão, uma vez que a maioria das pessoas que procuravam empregos no setor de tutoria já eram docentes, porém a renovação do registro dos centros, requerida a cada dois anos, não seguia a norma consistentemente.

Os regulamentos de Adis-Abeba também deixam claros os desafios, primeiro de conceber as exigências e, depois, de aplicá-las, dada a necessidade de inspeção e restrições de pessoal na maioria das administrações governamentais. Regulamentos muito estritos e complexos têm probabilidade de suscitar o seu não cumprimento, o que esvazia a reputação das normas. Em Adis-Abeba são intensas as tentações de ignorar a regulamentação, em especial no que se refere às restrições de 45 minutos por dia por aluno, cinco dias semanais e dez alunos por turma.

Ainda mais difíceis de regulamentar são as empresas que operam por meio da internet, seja pela prestação de serviços de aproximação da oferta e da demanda, seja pelo oferecimento de cursos. Assim, Mak-Addis, por exemplo, mencionado no capítulo 4 como serviço de aproximação oferta-demanda, foi descrito pelo relatório de Caerus Capital (2017, p. 201) como funcionando como um agregador em linha fora de qualquer regulamentação governamental. O sítio da companhia incluiu um código de conduta para os tutores, enfatizando a responsabilidade, a integridade e o cuidado nas relações interpessoais, inclusive a consciência da dinâmica do poder.²⁴ Entretanto, existe um amplo hiato entre a aplicação desse código e a sua exposição no sítio da *web*. Observações semelhantes podem aplicar-se à administração de cursos em linha, alguns dos quais podem até ser oferecidos transnacionalmente e, desse modo, além do alcance regulamentar de autoridades nos países de recepção.

Regulamentando a provisão de tutoria por professores

²⁴ <https://makaddistutors.wordpress.com/tutors-register/>, acesso em 19jun.2020.

Retornando aos regulamentos sobre a tutoria particular ofertada por professores em exercício, as principais questões são (1) se os professores devem ser permitidos a oferecer tutoria suplementar particular, (2) em caso positivo, a quem e talvez quando e onde, e (3) em caso negativo, como os regulamentos devem ser aplicados. A maioria dos países africanos não tem regulamentos sobre esta matéria e a deixam num ambiente de *laissez faire*. Em Angola, por exemplo, Chionga (2018, p. 86) observou que, embora a tutoria particular tivesse proliferado, “as autoridades educacionais se mantiveram em silêncio” a respeito do fenômeno. Idênticas observações têm sido comunicadas em relação a Botsuana, República Democrática do Congo, Libéria, Namíbia, Serra Leoa e Somália²⁵. No entanto, um número significativo de países tem regulamentos, particularmente para restringir as atividades de tutoria de professores em escolas públicas (tabela 6).

Tabela 6: Regulamentos sobre Tutoria Particular por Professores no Exercício dos seus Cargos

<p>Egito: Provavelmente os mais antigos regulamentos do continente foram estatuídos pelo governo egípcio em 1947. As normas proibiram os professores de oferecerem aulas particulares dentro ou fora das escolas sem a permissão do Ministério da Educação e das suas respectivas escolas (Egito 1947). Os docentes a quem foi dada permissão foram impedidos de oferecer tutoria aos alunos aos quais os professores aplicassem exames oficiais. Regulamentos posteriores (Egito 1998) vedaram todas as aulas particulares aos professores de escolas públicas e um decreto do Primeiro Ministro, em 2013, frisou a autoridade tanto do Ministério da Educação como dos altos administradores em cada uma das 27 Províncias no sentido de exercerem ação disciplinar contra professores que ministrassem aulas particulares dentro ou fora das escolas ou em algum estabelecimento público ou privado (Egito 2013, art. 5º).</p>
<p>Eritreia: Em 2012 o Ministério da Educação banuiu a operação de centros de tutoria e permitiu aos professores que ministrassem aulas pagas nas escolas aos sábados (Eritreia 2012). Em 2019 estas aulas de sábado também foram proibidas (Sium Mengesha 2020).</p>
<p>Gâmbia: Toda a tutoria particular por professores no exercício das suas funções foi banida em 2010 (King 2012, p. 3).</p>
<p>Maurício: Os professores são proibidos de serem tutores particulares de alunos do primeiro ao quarto ano de escolaridade (Maurício 2011), porém lhes é permitido ser tutores de alunos de anos mais avançados.</p>
<p>Moçambique: Uma circular do Ministério da Educação em 2014 tratou da tutoria nos domicílios (Moçambique 2014, art. 41). Ela estabeleceu um requerimento para os tutores obterem a aprovação das autoridades do distrito educacional, assegurando</p>

²⁵ Participantes de seminário oriundos dos países indicados, destinado a discutir o rascunho deste relatório, 3 e 6 jul. 2020.

<p>evidência das qualificações e tipos e níveis de tutoria pretendidos. Os professores de escolas públicas e particulares foram proibidos de oferecer tutoria particular paga aos seus próprios estudantes.</p>
<p>Quênia: Em 1988 uma circular do Ministério da Educação orientou os professores no sentido de oferecerem apoio aos estudantes como parte das suas funções regulares, sem custos para os pais (Quênia 1988). O Ministério fez suceder a esta norma, em 1995, uma proibição geral do pagamento de tutoria particular (Mogaka 2014, p. 1), reiterada em 1999 (Wanyama & Njeru 2004, p. 1). Outra circular, de 2008, repetiu a proibição de todos os tipos de tutoria particular paga por professores em exercício e, em 2013, foi reforçada a proibição de tutoria e acompanhamento nas férias por uma emenda à Lei de Educação (Quênia 2013, secção 37).</p>
<p>Tanzânia [Continente]: Uma circular do Ministério da Educação em 1991 (Tanzânia 1991) permitiu formas de tutoria de férias, desde que as administrações escolares estivessem cientes do processo. No entanto, uma circular subsequente (Tanzânia 1998) banuiu toda a tutoria particular em recintos escolares.</p>
<p>Tunísia: Um regulamento de 2008 permitiu que os professores tutelassem até três grupos de alunos, com o máximo de quatro discentes por grupo, porém estes estudantes não poderiam integrar as turmas regulares dos professores (Tunísia 2008). Em seguida, um regulamento de 2015 restringiu a tutoria particular aos recintos escolares, com permissão dos diretores e gabinetes de distritos educacionais (Chraiet 2015; Tunísia 2015). Aos docentes de escolas públicas foi vedado oferecer tutoria particular fora das instalações escolares, enquanto os preços para tutoria na escola foram fixados pelas autoridades.</p>
<p>Uganda: Circular de 1994 proibiu a tutoria nas escolas durante as férias e foi reiterada em 2007 (Eilor 2007, p. 28-29).</p>
<p>Zâmbia: O Ministério da Educação anunciou em 2013 que toda a tutoria particular estava proibida nas escolas, seja nos fins de semana, seja durante as férias (Mukanga 2013). Os funcionários governamentais confirmaram as normas em várias ocasiões subsequentes. Em 2019 o Ministério clarificou que as normas só se aplicam às escolas públicas e não às particulares (<i>Lusaka Times</i> 2019).</p>
<p>Zimbábue: O governo proibiu tutoria nas férias e o que, no Zimbábue, é chamado de aulas [particulares] extras em 2014 (Mambo 2014; Zimbábue 2014). Em 2020 exigiu-se que os professores assinassem um documento (Caixa 5), reconhecendo que eles estavam proibidos de oferecer aulas extras (Mangwiro 2020).</p>

É notável o fato de tantos governos, conforme a tabela 6, proibirem os professores em exercício de oferecerem tutoria. Todavia, há evidências substanciais de que em todos os países listados a prática tem prosseguido. No Quênia, por exemplo, depois de baixados os regulamentos, algumas escolas usaram denominações alternativas para a tutoria nas férias, tais como ‘mentoria’ (*Daily Nation* 2013), além de os alunos não usarem uniformes nem levarem mochilas e equipamentos escolares óbvios (*Daily Nation* 2018a). Certos pais quenianos consideram a tutoria de férias como obrigatória, que imputa uma penalidade financeira se os seus filhos deixam de frequentar (*Daily*

Nation 2018b), enquanto a tutoria também continua durante as semanas regulares do período letivo (Mwania & Moronge 2016; Nyongesa 2019). No Egito, Tanzânia e Uganda os regulamentos têm sido basicamente ignorados-se é que os professores têm conhecimento deles. A provi-dência do Zimbábue no sentido de exigir que os professores assinem declarações de reconhecimento poderia ter tido maior impacto (Caixa 5), porém a experiência em outros lugares (p. ex., Bray *et al.* 2020, p. 24-26, concernente a Mianmar) sugere que mesmo estas medidas podem não ser completamente bem sucedidas, caso a sociedade continue simpática aos professores, em relação à sua necessidade de serem tutores, em face dos baixos salários, e se as famílias permaneçam desejando e pressionando pelo serviço. A proibição da Eritreia quanto ao funcionamento de centros de tutoria e do mesmo trabalho nas escolas aos sábados teve certo impacto, mas encaminhou a tutoria para as sombras da discricção e aumentou significativamente os seus preços (Sium Mengesha 2020).

Dentre os governos com abordagens de *laissez faire*, as observações de um funcionário governamental do Conselho de Educação de Ruanda oferecem alguma luz. Ele foi citado por Nayebare (2013) ao afirmar que “os pagamentos particulares não precisam de quaisquer regulamentos do Conselho [acima]”. Ele preferia deixar as decisões à escola e acrescentou:

Nós também somos pais; entendemos a necessidade de estudos adicionais para as crianças. Compreendemos que cada criança tem um modo especial de estudar.

Contudo, novamente ao contrário dos governos que banem a tutoria privada, estão as normas de Zanzibar, cujas autoridades em 1998 aprovaram a tutoria particular nas instalações tanto das escolas primárias como secundárias (Anangisye 2016, p. 9). Um documento governamental (Zanzibar 1998, p. 18) especificou que as escolas poderiam cobrar uma pequena taxa como pagamento extra se os professores permanecessem após as horas oficiais de trabalho, em situações em que os pais assim desejassem” (Zanzibar 1998, p. 18). A medida foi controversa, porém descrita como “uma rara oportunidade de os pais contribuírem voluntariamente para a remuneração dos professores e, assim, aumentarem a motivação dos docentes, de modo a reduzir a sua tendência de buscar outro emprego”. Pelo menos algumas

famílias parecem ter considerado razoável. Escrevendo sobre o tema anos mais tarde, Khamis (2012, p. 50) citou um pai que declarou que:

O ensino não é uma fácil tarefa e os professores não são bem pagos, eu suponho. Assim, os professores têm que aumentar a sua renda por meio da tutoria particular.

Caixa 5: Declaração para Assinatura pelos Professores em Exercício sobre o Reconhecimento de Proibição da Tutoria Particular nas Instalações Escolares, Zimbábue

10 de fevereiro de 2020

Ref: RECONHECIMENTO RELATIVO AO RECEBIMENTO DE RECOMENDAÇÃO SOBRE ATOS TRANSGRESSIVOS ALEGADAMENTE OCORRENDO NAS ESCOLAS

Eu, -----, doc nº -----, neste dia 10 de fevereiro de 2020, fui cientificado de que as seguintes ações não são permitidas e constituem atos transgressivos, tal como definidos pelo Instrumento Estatutário 1, de 2020: Regulamentos do serviço público, conforme alterações.

- (1) Que nenhuma aula extra, com qualquer nome ou em qualquer tempo, será levada a efeito na escola sem aprovação ministerial.
- (2) A nenhum professor será permitido vender mercadorias no recinto escolar, tais como doces, lanches, itens do uniforme escolar etc.
- (3) Que a nenhum professor é permitido demandar bens, como papel de impressão, tecidos e outros bens, sem permissão para fazê-lo.
- (4) Que a nenhum professor é permitido recolher dinheiro dos pais.

Li o texto supra e declaro que o cumprirei como estabelecido.

ASSINADO: ----- **DATA** -----

TESTEMUNHA

NOME EM LETRAS DE FORMA **ASSINATURA** **DATA**

Outro pai notou que “advogados, médicos, enfermeiros e outros têm fontes de renda extra, de modo que os professores também usam a sua educação para ganhar mais dinheiro”.

Também em contraste com a proibição da tutoria por professores em numerosos países, acha-se uma iniciativa de Gana que parece encorajá-la ativamente. Em 2017, o presidente do país anunciou um esquema de Escola Secundária Superior gratuita, que levou a um significativo incremento das matrículas e ao desenho de um sistema com duas trajetórias para os alunos (Gana 2020). As escolas deixaram os três períodos letivos por uma organização em dois semestres, com a frequência alternada das trajetórias Verde e Dourada, utilizando os prédios escolares durante o ano todo. Preocupado com que o esquema fosse de fato gratuito, o ministro da Educação anunciou em 2018 que o governo garantiria 50 cedís a cada estudante “como uma intervenção acadêmica em que os docentes, se tivessem que oferecer aulas extras de matemática e inglês, nada cobrariam aos discentes, pois o governo lhes daria dinheiro” (Ofosua 2018). Confirmando o estabelecido em 2019, o vice-ministro explicou que o amplo objetivo era “assegurar que os resultados da aprendizagem melhorassem como um todo por meio de um programa efetivo de remediação acadêmica para todos os estudantes” (Kale-Dery 2019). No ano seguinte, o governo desembolsou fundos para as escolas, não só para educadores que ministrassem aulas extras, mas também para a equipe de administração e apoio (Ghana Education Service 2020). Segundo uma perspectiva mais ampla, o esquema pareceu tornar legítima a oferta de tutoria privada, no entanto, caso surgissem restrições financeiras no futuro e faltassem recursos para a execução do programa tal como planejado, a cultura de tutoria já teria sido reforçada.

Por fim, convém novamente observar os padrões no ano acadêmico de 2020, quando as escolas foram fechadas em virtude da pandemia COVID-19. O motivo para o encerramento foi a promoção do distanciamento presencial entre as pessoas e, assim, reduzir o espalhamento do vírus. Ironicamente, entretanto, em alguns locais o fechamento das escolas contribuiu apenas para expandir a tutoria face a face. No Quênia, por exemplo, os professores de escolas particulares perderam a sua renda, porque as instituições, por sua vez, perderam os seus alunos. Muitos destes educadores simplesmente migraram para a tutoria particular para que a educação continuasse, apesar das instruções sobre o distanciamento social. Alguns docentes de escolas públicas também se transferiram para a tutoria particular, a fim de fazerem bom uso do seu tempo enquanto as escolas estavam encerradas e, deste modo,

obterem algum dinheiro extra além dos seus salários, que continuaram sendo percebidos (Maobe 2020). Informações da imprensa do Zimbábue indicaram padrões semelhantes (Kafe 2020; Zimbabwe HRForum 2020) e puderam provavelmente ser detectados situações paralelas através do continente.

Desenvolvendo parcerias

Os governos aumentam as suas probabilidades de sucesso no caso de contarem com fortes parceiros. Como corolário, é improvável que os governos sejam bem sucedidos se não conquistam pelo menos a compreensão e, preferivelmente, o apoio de grandes detentores de interesse e, em particular, professores, administradores escolares e famílias.

As formas deste apoio necessário podem ser ilustradas pela experiência do Quênia, quando o governo decidiu banir a tutoria de fins de semana e férias. De acordo com a imprensa (BBC 2008), a Associação Nacional de Pais deu boas-vindas à mudança, considerando que reduziria a pressão financeira sobre os orçamentos familiares. Os dirigentes do Sindicato Nacional dos Professores do Quênia e a Associação de Diretores de Escolas Secundárias do Quênia igualmente receberam bem a mudança. Todavia, o Sindicato docente considerou que os professores deveriam ser compensados pela perda de renda por meio de um aumento salarial, que não estava em perspectiva. Quando o Ministério da Educação voltou à questão outra vez em 2012, mas sem a remuneração extra, os professores fizeram greve. O governo de Maurício fez face ao mesmo desafio em 2009 quando propôs a proibição da tutoria particular no quarto ano de escolaridade, após tê-la anteriormente vedado do primeiro ao terceiro ano (Hilbert 2009). Neste caso as autoridades de fato aumentaram os salários, ao mesmo tempo que pediram aos professores para contribuírem para um Programa de Melhoria, que ocuparia o lugar da tutoria. A legislação foi aprovada.

Outras parcerias podem ser estabelecidas com órgãos das comunidades e organizações não governamentais que trabalham com pais e escolas e podem transmitir perspectivas em duas direções (isto é, ajudando o governo a compreender as perspectivas da comunidade e, ao mesmo tempo, auxiliando a comunidade a entender as perspectivas do governo). Em alguns países, como o Egito e o Quênia, onde a tutoria em certos casos é oferecida em mesquitas e igrejas, é desejável a parceria

com líderes religiosos. Parcerias com a mídia também contribuem para disseminar perspectivas e, dessa forma, provocar mudanças.

Pode-se estabelecer outra forma de parceria com empresas privadas no oferecimento de programas educacionais. Na África do Sul, Reddy e colaboradores (2003, p. 27) enfatizaram as formas de ensino em equipe, pelas quais agências externas trabalhavam com escolas para ensinar ou cooperar com o ensino de áreas difíceis do currículo. Outras formas de parceria público-privada envolveram a colaboração entre empresas comerciais e departamentos provinciais de educação, apoiando estudantes da escola secundária superior nos seus exames seletivos para matrícula (p. 31). Tais parcerias não são comuns na África, mas estão a emergir em outras partes do mundo (cf., p. ex., Bray & Zhang 2018; Št'astný *et al.* 2021; Zhang & Yamato 2018). Estas interações evidentemente necessitam de cuidado. O relatório de Caerus Capital (2017, p. 63) sublinhou o valor das parcerias do lado dos negócios, porém os autores tinham em mente o acesso a mercados e o aumento da legitimação do setor privado. Observação similar se aplica às atividades ao nível escolar. Em Botsuana, por exemplo, pelo menos uma escola pública tem tornado uma prática apresentar tutores particulares no evento de abertura para apresentar boas-vindas aos estudantes.²⁶ Governos, escolas e comunidades podem precisar de cautela em relação a empresários que entram em estabelecimentos públicos com o propósito de obter lucros. Afora isto, os lucros de companhias internacionais, podem, inclusive, ser remetidos para fora do país onde são gerados, em vez de circularem em favor do desenvolvimento econômico nacional.

Finalmente, as parcerias são necessárias entre diferentes ministérios e níveis de governo. Em nível nacional o Ministério da Educação pode precisar cooperar com o Ministério do Comércio e talvez outros órgãos. Formuladores de políticas públicas em nível nacional precisam da compreensão e apoio dos seus correspondentes em níveis provincial/estadual e distrital, que, por sua vez, necessitarão de compreensão e apoio em nível escolar. Com efeito, as escolas podem ser as instituições mais importantes, pois muito depende das atitudes dos respectivos diretores e professores. Quando os estabelecimentos

²⁶ Informação de participante no seminário sobre o rascunho do presente relatório, 3 jul. 2020.

escolares possuem claro entendimento, além das suas próprias políticas, regulamentos e monitoração, têm maiores possibilidades de se tornarem mais efetivas, uma vez que se referem a pessoas concretas, em vez de documentos anônimos. As unidades escolares se tornam mais capazes de implementar regulamentos na medida em que se permite aos docentes oferecer tutoria particular, a quem, quando, onde e a que preço. Os docentes também podem construir ligações com os pais, de modo a explicar os regulamentos, como, por exemplo, informar aos pais se os professores são impedidos de oferecer tutoria aos seus atuais estudantes.

7. Conclusões

Este capítulo conclusivo começa remetendo ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4, que é a agenda nuclear para o Relatório Global de Desenvolvimento da Educação da UNESCO. Ele salienta a necessidade de retirar a tutoria suplementar privada das sombras, para discussão mais ampla e construção de consenso. No entanto, futuras rotas das políticas públicas precisarão reconhecer as pressões sobre as finanças governamentais e outras dimensões da política de reforma educacional, além, por último, das decisões que necessitarão considerar o equilíbrio em face das circunstâncias percebidas pelos elaboradores de políticas públicas em suas próprias jurisdições.

A educação sombra e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4

O ODS 4, para recordar, consiste em “Assegurar educação inclusiva e igualitária de qualidade e promover a aprendizagem ao longo da vida para todos” até 2030. Como a educação sombra se inclui neste objetivo? Ao menos ostensivamente, a educação sombra está longe de ser inclusiva ou equitativa, uma vez que depende da capacidade (e da vontade) de os domicílios a financiarem. Casas prósperas obviamente são capazes de assegurar maiores quantidades e melhor qualidade de educação sombra do que os lares de média renda, enquanto parte das famílias é excluída.

Este impacto negativo sobre a inclusão e a igualdade significa que a UNESCO e os seus parceiros devem opor-se à existência da educação sombra e defender a sua eliminação? A clara resposta precisa ser não, pois a educação sombra contribui para o desenvolvimento social e econômico. Uma ideia melhor é elevar a qualidade da educação pública, de modo que as famílias sintam menor necessidade de apoio suplementar. É relevante um comentário realizado em 1997 sobre as políticas públicas em Seúl, capital da República da Coreia. Quando as autoridades de Seúl procuraram proibir a tutoria, um periódico de ampla circulação (*Asiaweek* 1997, p. 20) observou que: “Para as autoridades coreanas, considerar as suas próprias falhas na educação primária e secundária, banindo os tutores, é um pouco como tentar abolir o roubo assegurando que a população inteira é pobre”. Contudo, mesmo a

educação pública aperfeiçoada não levará a educação sombra ao desaparecimento – como é evidenciado por acontecimentos subsequentes na Coreia. Mesmo nos anos 1990, quando a afirmação foi feita, apesar das falhas, a Coreia tinha um robusto sistema educativo e desde aquele tempo tem devotado muito esforço à ulterior melhoria. Ainda assim, porém, a educação sombra tem permanecido bem visível apesar destas medidas (Kim 2016). Esta situação reflete o papel da educação como um bem para a posição social, pelo qual as famílias buscam maiores quantidades e maior qualidade do que os seus competidores. Dessa forma, na Coreia e em outros países, a demanda e, assim, a oferta de educação sombra estarão sempre presentes. A questão, por isso, desloca-se para como as autoridades precisam tentar administrar e orientar o sistema de educação sombra, em vez de terem a expectativa de eliminá-lo.

Retirando o tema das sombras

Embora a tutoria suplementar privada seja agora mais amplamente reconhecida e debatida que em décadas anteriores, ainda recebe atenção insuficiente. Esta observação se aplica tanto internacionalmente como dentro de países. Mesmo em comunidades académicas, a maioria das Faculdades de Educação das universidades permanecem efetivamente como Faculdades de Escolarização.

A necessidade de as agências internacionais oferecerem maior atenção à tutoria suplementar privada, tanto em termos gerais quanto em relação à África, pode ser ilustrada com referência ao Banco Mundial. A questão foi quase completamente negligenciada em um relatório de ampla envergadura do Banco, preparado por Verspoor (2008) com a equipe da Educação Secundária na África.²⁷ Novamente ela foi quase completamente ignorada no emblemático Relatório do Desenvolvimento Mundial, intitulado *Aprendendo a Concretizar a Promessa da Educação*, ainda que o documento tenha enfatizado a necessidade de focalizar a aprendizagem mais do que a simples escolarização (World Bank 2018b).²⁸ Por sua vez, o substancial relatório do Banco Mundial

²⁷ O relatório, com 387 páginas, tem apenas uma frase sobre tutoria particular (p. 68), seguida por uma caixa sobre o tópico (p. 69).

²⁸ À p. 13 observou de passagem que muitos pais na República da Coreia “mandam seus filhos para cursos exigentes, a fim de prepará-los para testes”,

de 2018, intitulado *Escolarização para a Aprendizagem na África* (Bashir *et al.* 2018) novamente fez apenas uma referência à educação sombra. Tal referência foi uma declaração sobre a corrupção (p. 253), com uma nota de rodapé (p. 326) afirmando que “pouco se sabe” a respeito de dispositivos regulatórios a respeito da educação sombra. O presente trabalho evidencia que se conhece muito mais do que se depreende a partir destas duas afirmações.

Observações similares se aplicam a outros órgãos internacionais. A UNESCO tem dedicado certa atenção à educação sombra, com predominância obviamente das publicações do Instituto Internacional de Planejamento Educacional, antes mencionadas. A publicação emblemática da UNESCO *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* incluiu certa luz sobre o tópico (UNESCO 2016), como o fez o *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos* de 2015 (UNESCO 2015b) e o seu sucessor de 2017 (UNESCO 2017b). Como foi notado no início deste estudo, a Associação para o Desenvolvimento da Educação na África (ADEA é a sua sigla em inglês) teve a educação sombra como tema da sua agenda, em 2008, para a sua Bial em Moçambique, mas depois não teve seguimento significativo. Ao contrário, o SACMEQ merece aplausos pela sua consistente atenção à tutoria suplementar privada, e talvez o PASEC possa ser persuadido a emulá-lo.

De tempos em tempos, governos nacionais destacam os temas por meio dos seus sítios de internet, notas à imprensa e discursos públicos. A atenção suscitada por governos nacionais para a educação sombra tem sido muito evidente em relação a decisões regulatórias no Egito, Eritreia, Maurício, Quênia, Zâmbia e Zimbábue. Estes e outros governos buscam chamar a atenção para questões capazes de manter de modo útil um foco claro sobre o bem comum, por exemplo, começando

mas não os acompanham. A caixa 5.2 à p. 118 reconheceu que grande parte da aprendizagem “ocorre fora da sala de aula, inclusive com base em tutoria e programas domésticos”, porém em seguida focalizou exclusivamente os programas comunitários de leitura para melhorar o letramento. Outra frase de passagem, à página 122, declarou que o intenso apoio ao estudante poderia fornecer uma rede de segurança institucional para a juventude em risco e que novas abordagens, com expressos resultados promissores, “incluem tutoria intensiva com instrução suplementar, aconselhamento intensivo e cursos sobre o sucesso do estudante. Outra vez a frase termina aí.

com problemas em torno da provisão de tutoria pelos professores existentes (Caixa 6).

Caixa 6: Um Ponto de Partida – A Proibição de os Professores Oferecerem Tutoria Particular aos seus Próprios Alunos

Uma das dimensões mais problemáticas da educação sombra é suscitada quando os professores oferecem tutoria particular aos seus próprios alunos. Isto pode contribuir para o favoritismo nas salas de aula regulares, bem como para pressões sobre os estudantes e as suas famílias que remetem à corrupção. Os elaboradores de políticas públicas que decidem abordar os problemas da educação sombra poderiam partir de modo útil deste assunto, já que as suas implicações podem ser facilmente compreendidas no âmbito da profissão do magistério e do público mais amplo.

Para lidar com estes problemas, será necessário contar com parcerias. Os governos podem colaborar com sindicatos de professores a fim de elaborar e, então, colocar em prática códigos de ética que incluam o tema. Discussões em nível escolar auxiliam notadamente, pois envolvem pessoas e situações conhecidas em vez de conceitos abstratos. A mídia pode ajudar a levantar os problemas e órgãos da comunidade podem explorar temas, inclusive as questões suscitadas quando os pais exigem que os atuais professores de seus filhos lhes ofereçam tutoria particular.

Ao mesmo tempo, as circunstâncias políticas e a existência de fortes aliados precisam ser avaliadas cuidadosamente. Sobre isso, as experiências da Província de Sharquia, no Egito merecem atenção. Como observado antes, um decreto do Primeiro Ministro em 2013 (Egito 2013, art. 5º) destacou a autoridade tanto do Ministério da Educação como dos altos administradores de cada uma das 27 províncias no sentido de executar ações disciplinares contra professores que oferecessem aulas particulares dentro ou fora de escolas ou em qualquer estabelecimento público ou privado. Em 2015 o governador de Sharqia decidiu exercer ações no sentido de fechar os centros de tutoria (ilegais) na província e de multar os seus proprietários em 50.000 libras egípcias (USD 6.400). Sua base lógica foi que a tutoria particular fora da escola “prejudicava uma geração de jovens e corrompia o processo educativo” (El Watan 2015). Ofereceu ainda uma alternativa que acompanhou a sua ação, encaminhando-se a apoiar a tutoria na escola. Entretanto, as manifestações não só dos proprietários de centros de

tutoria, como também dos estudantes e seus pais, deram origem a uma crise que levou o governador a renunciar menos de um mês após o lançamento da iniciativa. O Egito tem uma longa história de iniciativas mal sucedidas neste domínio e o fato de a tutoria ter-se integrado tanto à cultura, além dos interesses econômicos de múltiplos detentores de interesse, sinaliza aos decisores do país que os temas da educação sombra precisam de abordagens persistentes e multifacetadas, com o apoio da comunidade. O mesmo sinal também se apresenta aos elaboradores de políticas públicas de outros locais, para serem cuidadosos ao tomarem iniciativas para efetuar mudanças no setor antes que os interesses adquiridos fiquem profundamente entrenchados.

Pressões sobre as finanças governamentais

Na medida que os professores em exercício oferecem tutoria suplementar privada porque consideram que os seus salários são inadequados, uma questão óbvia é se os salários podem ser elevados com o objetivo de superar esse motivo. Além da simples advocacia em favor do setor educativo, os comentaristas necessitam ser realistas. As autoridades da República da Coreia vêm eliminando em grande parte a prática de professores oferecerem tutoria particular (Bray 2021b), porém as medidas têm base numa economia robusta, em franco contraste com as modestas economias de numerosos países africanos. Observações similares podem ser apresentadas em relação à China, que tem uma combinação de economia crescente e governo forte, com mecanismos para colocar em prática os seus regulamentos (Zhang 2019). Ademais, em ambos os países, isto é, Coreia e China, os pais veem menor necessidade de buscar professores para a tutoria suplementar, pois o setor comercial geralmente tem mostrado capacidade efetiva de atender à procura.

A análise também deve reconhecer que o avanço rumo ao objetivo da Educação para Todos e ao seu sucessor, os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, tem onerado grandemente os orçamentos governamentais, ao mesmo tempo que, de modo irônico, incentiva a busca de educação sombra. Para muitos governos na África e no mundo o peso organizacional e financeiro tem aumentado em face das aspirações por níveis educacionais cada vez mais altos. Assim, quando a escolaridade primária se aproximou da universalização, a maioria dos concluintes desejava prosseguir na escolaridade secundária inferior.

Quando esta última chegou perto da universalização, a maioria dos formados aspirava a ingressar na educação secundária superior e, quando as taxas de matrícula neste nível se expandiram, muitos dos seus formados passaram a aspirar à educação terciária. Tais incrementos geraram enormes responsabilidades não só pelo número total de matrículas em instituições educacionais, mas também porque os custos por estudante eram muito mais altos nos níveis de escolaridade mais elevados que nos que os precedem. Ao mesmo tempo que ocorria toda esta expansão educacional, vinha a pressão das bases para aumentar as vagas e melhorar a qualidade da educação pré-primária, a fim de que as crianças tenham melhor ponto de partida em suas vidas. Para a maioria dos países africanos, as pressões foram exacerbadas pelo crescimento populacional.

Apesar de, com estas demandas, muitos governos sentirem os seus orçamentos seriamente apertados, como foi notado no início deste relatório, eles também reconheceram o apelo político das campanhas pela educação gratuita, como a da Educação Primária Universal e esquemas relacionados na Nigéria, Quênia e Uganda. Todavia, estes esquemas levaram ao aumento do número de alunos por turma e exigiram o recrutamento de professores não qualificados e de custo mais baixo (Jarousse 2009). Tais fatores ampliaram a procura de educação sombra para compensar o declínio de qualidade da escolarização, além de aumentarem a oferta de educação sombra pelos professores que precisavam suplementar as suas rendas.

Uma iniciativa de longo prazo mencionada em capítulos anteriores foi o projeto de reforma educacional do Egito, lançado em 2018 com um orçamento quinquenal de USD 2 bilhões, dos quais USD 500 milhões foram financiados por um fundo do Banco Mundial. Este projeto foi explicitamente voltado ao combate à tutoria particular e para “trazer a aprendizagem de volta à sala de aula” (Saavedra 2019). Contudo, o projeto não incluía aumentos salariais para os professores que, consistentemente mantendo baixo nível, era o maior fator subjacente à oferta de educação sombra (Johnson 2018). Além disso, o próprio Banco Mundial (2018a, p. IV) atribuiu o nível de alto risco ao projeto, descrevendo a macroeconomia como um perigo ‘substancial’ e situando a política e a governança na categoria de ‘alto’ risco. O documento afirmou (p. 57) que o referido programa oferecia “uma combinação de oportunidades e ameaças para diversos detentores de

interesse no setor educativo” e sublinhou a necessidade de contínua vontade política. Acrescentou (p. 58) que os professores se arriscavam a perder benefícios correntes, ainda que eles se posicionassem pelos ganhos resultantes do desenvolvimento profissional compreensivo e em favor de trazer a aprendizagem de volta à sala de aula.

O projeto egípcio é frisado aqui porque constitui uma ousada tentativa de fazer face aos problemas da educação sombra onde ela está particularmente entrenchada. Em outros locais da África a educação sombra está menos arraigada, mas, por isso mesmo, os elaboradores de políticas públicas desses países devem focalizar os problemas antes que os obstáculos se tornem insuperáveis. As autoridades do Egito certamente devem ser enaltecidas por buscar superar os problemas da educação sombra onde eles se encontram especialmente enraizados, motivo pelo qual a contribuição do Banco Mundial se faz por um fundo, em vez de uma subvenção. As avaliações do projeto merecerão atenção não apenas no Egito, mas em outros países da África e de outros continentes.

Enquanto isso, entretanto, uma nota posterior de sobriedade está relacionada à pandemia que atingiu o globo no começo de 2020. As reverberações da pandemia atingirão profundamente os orçamentos educacionais, primeiro pela declarada necessidade de alocar recursos para o setor de saúde e, segundo, em virtude do agudo impacto econômico resultante da produção perdida, que tanto reduz as receitas tributárias, como dirige outras demandas aos governos para o apoio aos empregos (Albright 2020; UNESCO 2020). Os governos africanos serão afetados não só pela sua crise econômica nacional, como também pela crise internacional, pois os governos da África têm sido beneficiários de ajuda externa que, provavelmente, agora será reduzida. Um possível resultado, pelas tendências em tela, pode ser a contração do apoio governamental aos sistemas educativos e, então, certa contrapartida da educação sombra por parte das famílias que podem pagá-la. Tais comportamentos poderiam ampliar as desigualdades, deixando as famílias mais pobres ainda mais marginalizadas do que antes.

O tema dos recursos pode ser também relacionado ao mapa continental da renda *per capita* apresentado na Figura 1, bem como aos valores dos salários dos professores em 35 países, segundo Dolton e colaboradores (2018, p. 62). O citado mapa mostrou o Egito dentre os países de alta renda da África, mesmo que ele seja o antepenúltimo

dentre os salários docentes. Um interessante contraste pode ser traçado com outro país de alta renda na extremidade do continente, isto é, a África do Sul.

Como indicado neste trabalho, a África do Sul tem apresentado um padrão muito diferente de educação sombra, comparado com o Egito. Os dados do SACMEQ indicaram uma taxa de matrícula de 4,0% [na educação sombra] dos alunos do sexto ano de escolaridade em 2007, apesar de um grande salto para 29,1% em 2013. É muito necessário efetuar mais pesquisas para compreender os fatores subjacentes a este salto, junto com atualizações e foco na escala e características da educação sombra em outros anos de escolaridade. Enquanto isso, em face dos salários dos professores foi evidenciado que, se a África do Sul tivesse sido incluída no conjunto dos 35 países, ocuparia o 17º lugar, ou seja, o meio da distribuição, com um salário de USD 30.921 com poder paritário de compra²⁹. Este dado sugere muito menos pressão sobre os docentes sul africanos no sentido de oferecerem tutoria para a sua sobrevivência básica. Todavia, também reflete a riqueza da sociedade, que tornou o setor de tutoria atrativo a empresários e, de modo correspondente, estes empresários tiveram percepções da baixa qualidade da educação pública (fossem estas percepções justificadas ou não) como parte da sua oportunidade de mercado (Caerus Capital 2017, p. 158). Contudo, quando as empresas de tutoria lançaram os seus negócios, muitas procuraram docentes para trabalhar em tempo parcial, a fim de atenderem aos seus clientes. Este aspecto frisa as complexidades subjacentes à oferta tanto quanto à procura da educação sombra, bem como a necessidade de examinar os fatores diferenciados em variadas sociedades, em momentos particulares.

Encontrando equilíbrios no caminho à frente

Muitas dinâmicas analisadas por este estudo se referem a equilíbrios. As características positivas da educação incluem que a educação sombra:

²⁹ ‘How much money teachers get paid in South Africa vs other countries’ [Quanto os professores recebem em pagamento na África do Sul em comparação com outros países], *Businessstech*, 13 nov. 2018. <https://businesstech.co.za/news/finance/283768/how-much-money-teachers-get-paid-in-south-africa-vs-other-countries/>, acesso em 22 jun. 2020.

- é uma avenida para aumentar a aprendizagem (remediativa e de enriquecimento) para o desenvolvimento pessoal, social e econômico;
- é uma fonte adicional de renda para os professores, desse modo contribuindo para mantê-los na profissão;
- permite aos governos incrementar indiretamente os seus orçamentos, pois os professores podem complementar as suas rendas por meio do setor particular;
- assegura emprego para tutores em empresas comerciais e
- pode manter a população mais jovem ocupada produtivamente em atividades significativas durante as férias escolares e outros intervalos.

De outro lado, a educação sombra:

- mantém e amplia as desigualdades sociais e urbanas/rurais;
- contém elementos corruptores, sobretudo quando os professores oferecem tutoria particular para os seus próprios alunos regulares;
- contribui para ineficiências na escolarização, em particular quando os professores se esforçam menos nas suas turmas regulares para dedicarem mais energia às suas aulas particulares;
- cria estresse para os estudantes, com excessiva carga de estudos, e
- subtrai alguns dos melhores professores para o trabalho em centros de tutoria, em vez das escolas.

Igualmente, vale destacar, entretanto, que a educação sombra está constantemente em mudança – talvez ainda mais rapidamente que a escolarização regular. Os empresários, na sua busca por nichos de mercado, procuram novos meios de atender aos seus clientes, por exemplo, por intermédio do uso de tecnologias e da oferta de serviços em locais convenientes. Por sua vez, as mudanças da educação sombra alteram as suas relações com a escolarização. Quando Paviot (2015, p. 168) iniciou a sua pesquisa, tinha em mente que a tutoria suplementar privada era uma atividade com funcionamento paralelo ao da escolarização. Este modelo podia ainda ser aplicável em algumas situações, todavia, como a autora notou, para muitas famílias a tutoria

se tornou parte dos processos gerais de escolarização e da vida cotidiana. Desse modo, os setores públicos e particulares se entrelaçam de diversas maneiras, que os formuladores de políticas públicas precisam discernir e gerir.

Tais processos também devem ser vistos segundo perspectivas mais largas sobre os papéis do estado e do setor particular. O comentário da UNESCO sobre o ODS 4 (2017, p. 8) afirma que “o estado é o principal responsável pelo dever de proteger, respeitar e atender ao direito à educação”. O comentário não acrescenta que a sociedade civil, os professores e educadores, o setor privado, as comunidades e as famílias têm importantes funções na concretização desse direito, porém reitera que “o papel do estado é essencial no estabelecimento e regulamentação de padrões e normas”. Com efeito, este é um quadro adequado para o foco do presente trabalho, ao sublinhar a necessidade de regulamentação estatal, monitoramento e supervisão da educação sombra. Ao mesmo tempo, os padrões em mudança precisam ser vistos no âmbito maior do envolvimento da educação particular. Akkari (2010, p. 43) observou que as tensões em face da privatização contribuem para “uma crise de legitimidade que reconfigura o papel do estado e transforma as relações entre diferentes grupos sociais em face da escolarização”³⁰. Portanto, a expansão da educação sombra exige abordagens de políticas públicas para serem adequadas a agendas que diferem expressivamente daquelas de décadas anteriores.

Em conclusão, o foco do Relatório Global de Monitoramento da Educação de 2021, sobre os atores não estatais, de fato aporta uma significativa contribuição para o entendimento da agenda dos ODS. Isto mostra não apenas as contribuições desses múltiplos atores, mas também uma série de temas que precisam de atenção nas agendas vindouras. A educação sombra é um grande componente da provisão por parte dos atores não estatais. O autor espera que o presente estudo venha a concorrer para tirar a questão das sombras, tendo em vista a discussão ativa em que formuladores de políticas públicas e outros, em todos os níveis – das agências internacionais aos Ministérios da Educação, às unidades escolares, comunidades e mesmo famílias –

³⁰ Akkari escrevia sobre os países do Magrebe (ou seja, Argélia, Marrocos e Tunísia), porém as observações têm mais ampla aplicabilidade.

possam perceber com maior clareza os temas em jogo e identificar equilíbrios adequados na medida em que eles se movem para a frente.

Referências

- Abd-al-Aaty, Fatma (1994): *Tutoria Privada: Análise e Fundação*. Tanta, Egito: Dar Al-kotob. [em árabe]
- Albright, Alice (2020): 'Financing our Future: 3 Ways to Transform Education Spending in our Response to Covid-19'. Washington DC: Global Partnership for Education.
<https://www.globalpartnership.org/blog/financing-our-future-3-ways-protect-education-spending-impacts-covid-19>, acesso em 1 out. 2020.
- AlKharashi, Salah (2012): *Tutoria Privada nos Países Árabes: Uma forma de entender e resolver*. Paper presented at the Symposium on 'Private Tutoring in the Arab States: Problems and Solutions'. Cairo: League of Arab States. [em árabe]
- Akkari, Abdeljalil (2010): 'Privatizing Education in the Maghreb: A Path for a Two-Tiered Education System', in Mazawi, André E. & Sultana, Ronald G. (eds.), *Education and the Arab 'World': Political Projects, Struggles, and Geometries of Power*. London: Routledge, pp.43-58.
- Amouzou-Glikpa, Amévor (2018): 'Le phénomène des cours de répétition: Quelle lecture des dynamiques sociales dans le secteur de l'éducation au Togo?'. *EDUCOM: Revue du Centre d'Études et de Recherches sur les Organisations, la Communication et l'Éducation (CEROCE) de l'Université de Lomé*, No.8, pp.110-135.
- Anangisy, William (2016): 'A Review of the Longstanding Ban on Private Supplementary Tutoring in Tanzania Mainland'. *Papers in Education and Development* [University of Dar es Salaam], No.33-34, pp.1-17.
- Andrew, Kipsang (2016): 'The Relationship between School Holiday Coaching and Learners' Morale and Performance in National Examinations in Secondary Schools in Keiyo South Sub-Country, Kenya'. *International Journal of Advanced Educational Research*, Vol.1, No.3, pp.12-17.
- Andrew, Kipsang; Saina, Christopher; Kimurgor, Boit J. & Taalam, Barnabas (2016): 'Teachers' Justifications for the Need for Holiday Coaching in Kenya: Syllabus Coverage and Other Factors'. *International Journal of Academic Research and Development*, Vol.1, No.9, pp.61-68.
- Andriamahavonjy, Florent & Ravelo, Arsène (2009): *Enquête nationale d'évaluation du secteur éducation primaire publique à Madagascar: Rapport final*. Antananarivo: Programme Africa Education Watch Madagascar, Transparency International.
- Antonowicz, Laetitia; Lesné, Frédéric; Stassen, Stéphane & Wood, John (2010): *Africa Education Watch: Good Governance Lessons for Primary Education*. Berlin: Transparency International.
- Asiaweek (1997): 'Banning Tutors: In Education-obsessed Asia, the Move is both Wrong and Futile'. [Editorial]. Vol.23, No.17, 2 Maio, p.20.
<http://edition.cnn.com/ASIANOW/asiaweek/97/0502/ed2.html>.
- Assaad, Ragui & Krafft, Caroline (2015): 'Is Free Basic Education in Egypt a

- Reality or a Myth?'. *International Journal of Educational Development*, Vol.45, No.1, pp.16-30.
- Atchia, Shakeel Mohammad Cassam & Chinapah, Vinayagum (2010): 'Causes and Impacts of Private Tuition in Mauritius: A Stakeholder Analysis'. *African Perspectives of Research in Teaching and Learning*, Vol.3, No.1, pp.94-116.
- Au, Wayne (2009): *Unequal by Design: High-stakes Testing and the Standardization of Inequality*. New York: Routledge.
- Aurini, Janice; Davies, Scott & Dierkes, Julian (eds.) (2013): *Out of the Shadows: The Global Intensification of Supplementary Education*. Bingley: Emerald.
- Azeez, Omobayo (2020): 'Nigeria Broadband Penetration Hits 39.58% as 3.3m New Users Join Internet', *Business a.m.*, 9 May. <https://www.businessamlive.com/nigeria-broadband-penetration-hits-39-58-as-3-3m-new-users-join-internet/>, acesso em 1 out. 2020.
- Ball, Stephen J. & Youdell, Deborah (2008): *Hidden Privatisation in Public Education*. Brussels: Education International.
- Bashir, Sajitha; Lockheed, Marlaine; Ninan, Elizabeth & Tan, Jee-Peng (2018): *Facing Forward: Schooling for Learning in Africa*. Washington DC: The World Bank.
- BBC [British Broadcasting Corporation] (2008): 'Kenya bans Holiday Tuition'. 13 agosto. <http://news.bbc.co.uk/2/hi/7558078.stm>, acesso em 1 out. 2020.
- Bewu, Chipo (2011): 'Zimbabwe: Extra Lessons Cripple Education Sector'. *The Herald*, 14 março. <https://allafrica.com/stories/201103141064.html>, acesso em 1 out. 2020.
- Benamar, Aïcha (2013): 'Le soutien scolaire à l'heure de la réforme: Logiques d'action des parents-enseignants'. *Isaniyat: Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, Vol.60-61, pp.29-43.
- Bethel, George (2016): *Mathematics Education in Sub-Saharan Africa: Status, Challenges, and Opportunities*. Washington DC: The World Bank.
- Bown, Lalage (ed.) (2009): *Maintaining Universal Primary Education: Lessons from Commonwealth Africa*. London: The Commonwealth Secretariat.
- Bray, Mark (1981): 'Policies and Progress towards Universal Primary Education', *Journal of Modern African Studies*, Vol.31, No.4, pp.547-563.
- Bray, Mark (1999): *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners*. Fundamentals of Educational Planning 61, Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). <http://www.iiep.unesco.org/en/shadow-education-system-private-tutoring-and-its-implications-planners-10413>
- Bray, Mark (2003): *Adverse Effects of Supplementary Private Tutoring: Dimensions, Implications, and Government Responses*. Series: 'Ethics and Corruption in Education'. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). <https://etico.iiep.unesco.org/en/adverse-effects-private-supplementary-tutoring-dimensions-implications-and-government-responses>
- Bray, Mark (2008): 'As Explicações em Perspectiva Comparada: Implicações

- no Trabalho dos Professores e no Funcionamento das Escolas’, em Costa, Jorge Adelino; Neto-Mendes, António; & Ventura, Alexandre (organizadores), *Xplika: Investigação sobre o Mercado das Explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.11-26.
- Bray, Mark (2010): ‘Researching Shadow Education: Methodological Challenges and Directions’, *Asia Pacific Education Review*, Vol.11, No.1, pp.3-13.
- Bray, Mark (2014): *Confrontando o Sistema Educacional na Sombra: Quais Políticas Governamentais para a Tutoria Privada?*. Porto Alegre: ediPUCRS [Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul].
- Bray, Mark (2017): ‘Schooling and its Supplements: Changing Global Patterns and Implications for Comparative Education’. *Comparative Education Review*, Vol.62, No.3, pp.469-491.
<https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/692709>
- Bray, Mark (2021a): ‘Shadow Education in Europe: Growing Prevalence, Underlying Forces, and Policy Implications’. *ECNU Review of Education* [East China Normal University], Vol.4, No.3.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2096531119890142>
- Bray, Mark (2021b): ‘Swimming Against the Tide: Comparative Lessons from Government Efforts to Prohibit Private Supplementary Tutoring Delivered by Regular Teachers’. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol.11, No.2, pp.168-188.
<https://akjournals.com/view/journals/063/aop/article-10.1556-063.2020.0031/article-10.1556-063.2020.00031.xml>
- Bray, Mark; Clarke, Peter B. & Stephens, David (1986): *Education and Society in Africa*. London: Edward Arnold.
- Bray, Mark; Kobakhidze, Magda Nutsa & Kwo, Ora (2020): *Shadow Education in Myanmar: Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications*. Paris: UNESCO and Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
<https://cerc.edu.hku.hk/books/https-cerc-edu-hku-hk-new-book-shadow-education-in-myanmar-attachment-m13-feb2020-whole/>
- Bray, Mark & Kwo, Ora (2014): *Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia*. Bangkok: UNESCO and Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong. <https://cerc.edu.hku.hk/wp-content/uploads/Mono-10.pdf>
- Bray, Mark & Lykins, Chad (2012): *Shadow Education: Private Supplementary Tutoring and its Implications for Policy Makers in Asia*. Mandaluyong City: Asian Development Bank and Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
<https://www.adb.org/sites/default/files/publication/29777/shadow-education.pdf>
- Bray, Mark & Suso, Emmanuelle (2008): *The Challenges of Private Supplementary Private Tutoring: Global Patterns and their Implications for Africa*. Paper for the Biennale on Education in Africa (Maputo, ozambique, 5-9 May), Paris: Association for the Development of

- Education in Africa.
<http://www.adeanet.org/adea/Biennale%202008/Documentation/Papers%20for%20presentation/04.%20Session%204/Parallel%20session%204D/Final%20PDF%20documents/Session%204D%20Doc%201%20IIEP%20E-NG.pdf>, acesso em 1 out. 2020.
- Bray, Mark & Zhang, Wei (2018): ‘Public-Private Partnerships in Supplementary Education: Sharing Experiences in East Asian Contexts’. *International Journal for Research on Extended Education*, Vol.6, No.1, pp.98-106.
- Buchmann, Claudia (1999): ‘The State and Schooling in Kenya: Historical Developments and Current Challenges’. *Africa Today*, Vol.46, No.1, pp.95-117.
- Buchmann, Claudia (2002): ‘Getting Ahead in Kenya: Social Capital, Shadow Education, and Achievement’, in Fuller, Bruce & Hannum, Emily (eds.), *Schooling and Social Capital in Diverse Cultures*. Amsterdam: JAI Press, pp.133-159.
- Bukaliya, Richard (2019): ‘The Social Role of Extra Lessons in Zimbabwean High Density Secondary Schools’, *Sumerianz Journal of Education, Linguistics and Literature*, Vol.2, No.12, pp.162-174.
- BusinessGhana (2018): ‘About 68 per cent Ghanaian Children Attend Extra Classes after School’, 8 February.
<https://www.businessghana.com/site/news/general/159103/About-68-percent-Ghanaian-children-attend-extra-classes-after-school>, acesso em 1 out. 2020.
- Caerus Capital (2017): *The Business of Education in Africa*. Calgary: Caerus Capital.
https://edafricareport.caeruscapiatal.co/thebusinessofeducationinafrica.pdf?aug_2017
- Central Statistical Office [Zambia] & ORC Macro (2003): *Zambia DHS EdData Survey 2002: Education Data for Decision Making*. Lusaka: Central Statistical Office and Calverton, Maryland: ORC Macro.
- Chabaditsile, Gobopaone K.; Galeboe, Archie Kelaotswe & Nkwane, Tebogo Dominic (2018): *The SACMEQ IV Project in Botswana: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Gaborone: Ministry of Basic Education.
- Chetty, M., Moloi, M.Q., Poliah, R.R. & Tshikororo, J. (2017): *The SACMEQ IV Project in South Africa: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Pretoria: Department of Basic Education.
- Chitpin, Stephanie & Portelli, John P. (eds.) (2019): *Confronting Educational Policy in Neoliberal Times: International Perspectives*. New York: Routledge.
- Chionga, Nunes Correia Bali (2018): *As Explicações: Seu Impacto Sobre o (In) Sucesso Escolar e o Alargamento da Classe Média [em Angola]*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Minho.
- Chraïet, Amor (2015): ‘La montagne a accouché d'une souris: Promulgation du décret organisant les cours particuliers’. *La Presse de Tunisie*, 10

- November. <https://www.turess.com/fr/lapresse/106258>, acesso em 1 out. 2020.
- Choi, Jaesung & Cho, Rosa Minhyo (2016): 'Evaluating the Effects of Governmental Regulations on South Korean Private Cram Schools'. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol.36, No.4, pp.599-621.
- Costa, Jorge Adelino; Neto-Mendes, António; & Ventura, Alexandre (organizadores) (2008): *Xplika: Investigação sobre o Mercado das Explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino; Neto-Mendes, António; & Ventura, Alexandre (organizadores) (2013): *Xplika Internacional: Panorâmica sobre o Mercado das Explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Daily Nation (2013): 'New Clever Schemes Devised to Beat Ban', 27 August. <https://www.nation.co.ke/news/New-clever-schemes-devised-to-beat-ban/1056-1970634-392cu0/index.html>, acesso em 1 out. 2020.
- Daily Nation (2018a): 'Schools still have Tuition despite Ban', 1 out. 2020. <https://www.nation.co.ke/news/education/Schools-still-have-tuition-despite-ban/2643604-4395004-138nc1dz/index.html>, acesso em 16 abr. 2020.
- Daily Nation (2018b): 'Schools Secretly Offer Holiday Tuition Despite Ban', 24 abril. <https://www.nation.co.ke/news/education/Schools-secretly-offer-holiday-tuition-despite-ban-/2643604-4495274-tbv8fsz/index.html>, acesso em 1 out. 2020.
- de Souza, Alba & Wainaina, Gituro (2009): 'Kenya's Three Initiatives in UPE', in Bown, Lalage (ed.), *Maintaining Universal Primary Education: Lessons from Commonwealth Africa*. London: The Commonwealth Secretariat, pp.26-50.
- Dierkes, Julian (2013): 'The Insecurity Industry: Supplementary Education in Japan', in Aurini, Janice; Davies, Scott & Dierkes, Julian (eds.), *Out of the Shadows: The Global Intensification of Supplementary Education*. Bingley: Emerald, pp.3-21.
- Dolton, Peter; Marcenaro, Oscar; de Vries, Robert & She, Po-wen (2018): *Global Teacher Status Index 2018*. London: Varkey Foundation and Brighton: National Institute of Economic and Social Research, University of Sussex.
- Dwarkan, L. (2017): *SACMEQ IV Study Mauritius: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Port Louis: Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ).
- Edson, Muresherwa; Takesure, Hlupo; Isaac, Chinooneka Tendeukai & Simon, Nenji (2017): "'Extra Lessons or Extra Cash": A Case Study of Schools in Masvingo Urban, Zimbabwe, from a Social Sciences' Perspective'. *International Journal of Asian Social Science*, Vol.7, No.4, pp.340-358.
- Egito, Ministério da Educação (1947): 'A Organização das Aulas Privadas [Suplementares] para os Alunos'. Ministerial Circular No.7530. Cairo: Ministério da Educação. [em árabe]
- Egito, Ministério da Educação (1998): 'Proibição de tutoria privada'. Ministerial Decree 592/1998. Cairo: Ministério da Educação. [em árabe] <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGR>

- [vbWFpbnxuYXNyZWxudWJhdGVhY2hlcnuYW1lc3xneDozNTYzMWM4OTlwMGFKyTE0](http://www.laweg.net/Default.aspx?action=ViewActivePages&ItemID=84082&Type=6)
- Egito, Gabinete do Primeiro Ministro (2013): 'Prime Minister Decision No.428 of 2013'. Cairo: Gabinete do Primeiro Ministro.
<http://www.laweg.net/Default.aspx?action=ViewActivePages&ItemID=84082&Type=6>
- Eilor, Joseph (2007): *Is Coaching a Challenge to Uganda's Education System?*. Paper for the Policy Forum 'Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?', SEM279. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).
- El Watan (2015): 'El Sharqia votos do Governador: Feche centros tutoriais privados e multa seus proprietários em 50 mil libras'. *El Watan*, 2 November. [em árabe]
<https://www.elwatannews.com/news/details/830320>, acesso em 1 out. 2020.
- Elbadawi, Asmaa; Assaad, Ragui; Ahlburg, Dennis & Levison, Deborah (2007): *Private and Group Tutoring in Egypt: Where is the Gender Inequality?*. Hamilton: McMaster University.
https://erf.org.eg/wp-content/uploads/2017/04/0429_assaad_badadwy.pdf, acesso em 1 out. 2020.
- Enrich, Steve R. (2018): *Shadow Education and Social Inequalities in Japan: Evolving Patterns and Conceptual Implications*. Cham: Springer.
- Eritrea, Ministério da Educação (2012): 'A Guideline on the Provision of Supplementary Tutorial Activities and Language Classes by Commercial Providers'. Circular G2-14, 24 September. [em Tigrinya]
- Fayed, Ahmed (2020): Personal communication to the author, American University in Cairo, Egypt.
- Felix, Dorothy B. & Benstrong, Egbert (2017): *The SACMEQ IV Project in Seychelles: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Victoria: Ministry of Education.
- Fergany, Nader (1994): *Survey of Access to Primary Education and Acquisition of Basic Literacy Skills in Three Governorates of Egypt*. Cairo: UNICEF and Almishkat Centre for Research and Training.
- Fernandez-Martins, M.M. (2016): *Evaluation of a Franchised Supplementary Programme in English as a Second Language in South Africa: A Case Study*. PhD thesis, North-West University.
- Foko, Borel & Husson, Guillaume (2011): 'Financing Teachers', in *Financing Education in Sub-Saharan Africa: Meeting the Challenges of Expansion, Equity and Quality*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, pp.45-58.
- Foondun, Raffick (1992): *Private Tuition in Mauritius: The Mad Race for a Place in a 'Five-Star' Secondary School*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Getange, Kennedy N. & Obar, Elly Ochieng (2016): 'Implications of Private Supplementary Tuition on Students' Academic Performance in Secondary Education in Awendo Sub-County, Migori County, Kenya'. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, Vol.3, No.3, pp.5-

- 21.
- Gana, Ministério da Educação (2020): ‘Free SHS: About the Policy’. <http://freeshs.gov.gh/index.php/free-shs-policy/>, acesso em 1 out. 2020.
- Ghana Education Service (2020): ‘Release of Funds for Payment of Academic Intervention’. Circular GES/DG/245/20/277, 15 jul. Accra: Ghana Education Service.
- Ghounane, Nadia (2018): ‘Private Tutoring and Public Schools in Algeria: Issues and Reflections’. *Global Journal of Human-Social Science*, Vol.18, No.6, pp.1-6.
- Harber, Clive (2014): *Education and International Development: Theory, Practice and Issues*. Oxford: Symposium.
- Hartmann, Sarah (2008a): “‘At School We Don’t Pay Attention Anyway” – The Informal Market of Education in Egypt and its Implications’. *Sociologus*, Vol.58, No.1, pp.27-48.
- Hartmann, Sarah (2008b): *The Informal Market of Education in Egypt: Private Tutoring and its Implications*. Working Paper 88, Mainz: Department of Anthropology and African Studies, Johannes Gutenberg University.
- Hartmann, Sarah (2013): ‘Education ‘Home Delivery’ in Egypt: Private Tutoring and Social Stratification’, in Bray, Mark; Mazawi, André E. & Sultana, Ronald G. (eds.), *Private Tutoring across the Mediterranean: Power Dynamics, and Implications for Learning and Equity*. Rotterdam: Sense, pp.57-75.
- Harvey, David (2005): *A Brief History of Neoliberalism*. New York: Oxford University Press.
- Herrera, Linda (2008): ‘Education and Empire: Democratic Reform in the Arab World?’. *International Journal of Educational Reform*, Vol.17, No.4, pp.355-374.
- Hilbert, Patrick (2009): ‘Abolition des leçons en Std. IV: la guerre ouverte’. *L’Express*, 26 maio, p.3.
- Hollis, Martin (1982): ‘Education as a Positional Good’, *Journal of Philosophy of Education*, Vol.16, No.2, pp.235-244.
- Holloway, Sarah J. & Kirby, Philip (2020): ‘Neoliberalising Education: New Geographies of Private Tuition, Class Privilege, and Minority Ethnic Advancement’, *Antipode: A Radical Journal of Geography*, Vol.52, No.1, pp.164-184.
- Hong Kong, Região Administrativa Especial [RAE], Escritório de Educação e Mão-de-Obra (2018): ‘Notes on Choosing Private Schools Offering Non-formal Curriculum’. [Circular to schools, and pamphlet] Hong Kong: Education & Manpower Bureau. <http://www.lscpta.org/files/EDBCM18078E-Notes%20on%20choosing%20Private%20Schools.pdf>, acesso em 1 out. 2020.
- Hong Kong, Região Administrativa Especial [RAE], Escritório de Educação e Mão-de-Obra (2019): ‘Notes on Choosing Private Schools Offering Non-formal Curriculum’. [30 seconds video clip] Hong Kong: Education & Manpower Bureau. https://www.youtube.com/watch?v=MFE-_5vNdfE, acesso em 1 abr.

- 2020.
- Houessou, Patrick (2014): ‘La « répétition à domicile » comme soutien scolaire au Benin: Une pratique inefficace ?’. *Sciences Humaines*, Vol.1, No.2, pp.184-200.
- Hua, Haiyan (1996): *Which Students are Likely to Participate in Private Lessons or School Tutoring in Egypt? (A Multivariate Discriminant Analysis)*. Ed.D. dissertation, Harvard University.
- Ille, Sebastian & Peacey, Mike W. (2019): ‘Forced Private Tutoring in Egypt: Moving Away from a Corrupt Social Norm’. *International Journal of Educational Development*, Vol.66, pp.105-118.
- Inter-Agency Commission (1990): *World Conference on Education for All: Final Report*. New York: United Nations.
- Jabulane, Shabalala (2015): *Swaziland SACMEQ IV Report 2015*. Mbabane: Ministry of Education and Training.
- Jarousse, Jean-Pierre (Coordinator) (2009): *Universal Primary Education in Africa: The Teacher Challenge*. Dakar: Pôle de Dakar, UNESCO Regional Office for Education in Africa.
- Jinga, Nyaradzo & Ganga, Emily (2012): ‘Effects of Holiday Lessons and Financial Pressures on Low-Income Families and Households in Masvingo, Zimbabwe’. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, Vol.2, No.6, pp.465-470.
- Johnson, Dylan (2018): ‘Egypt’s Long Road to Education Reform’. Washington DC: Tahrir Institute for Middle East Policy.
<https://timep.org/commentary/analysis/egypts-long-road-to-education-refo-rm/>, acesso em 18 maio 2020.
- Joshi, Priyadarshani (2019): Private schooling and tutoring at scale in South Asia. In Sarangapani, Padma M. & Pappu, Rekha (eds.), *Handbook of education systems in South Asia*. Singapore: Springer, pp.1-20.
- Joyntsing, M., Mansoor, M., Nababsing, V., Pochun, M. & Selwyn, P. (1988): *The Private Costs of Education in Mauritius*. Réduit: School of Administration, University of Mauritius.
- Kahlal, Chafika (2009): ‘Engouement pour les cours de soutien scolaire: Réel besoin ou palliatifs aux insuffisances du système éducatif’. *Le Midi Libre* [Algérie], No.825, 26 Novembre, pp.6-7.
http://www.lemididz.com/index.php?operation=voir_article&id_article=reportage@art1@2009-11-26, acesso em 16 abr. 2020.
- Kalundu, Timothy (2009): ‘Holiday Coaching Counterproductive’. *The Observer*, 13 dec.
<https://www.observer.ug/component/content/article?id=6410:holiday-coaching-counterproductive>, acesso em 20 abr. 2020.
- Kale-Dery, Severious (2019): ‘GH¢55.3m Incentives for Teachers to Provide Extra Classes to SHS Students’, *Graphic Online*, 21 February.
<https://www.graphic.com.gh/news/general-news/gh-55-3m-incentives-for-teachers-to-provide-extra-classes-to-shs-students.html>, acesso em 7 jul. 2020.
- Kafe, Emmanuel (2020): ‘Greedy Teachers Tempting Covid-19 Fate’. *Sunday*

- Mail, 26 April.
<https://www.sundaymail.co.zw/greedy-teachers-tempting-covid-19-fate>
- Karogo, Mercy G.; Matei, Asumpta; Kipchirchir, Musa; Kawira, Doreen & Omunyang'oli, Patricia (2019): *The SACMEQ IV Project in Kenya: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Nairobi: Kenya National Examinations Council.
- Kellaghan, Thomas & Greaney, Vincent (2019): *Public Examinations Examined*. Washington DC: The World Bank.
- Khamis, Mshauri Abdulla (2012): *Assessing Stakeholders Perceptions on Private Tuition in Zanzibar*. Master's Capstone project, Amherst: Center for International Education, University of Massachusetts.
- Kilonzo, Metho Joeton (2014): *Influence of Private Tuition on Standard Eight Pupils' Academic Achievement in Mbooni West District, Kenya*. MEd project, University of Nairobi.
- Kim, Young Chun (2016): *Shadow Education and the Curriculum and Culture of Schooling in South Korea*. New York: Palgrave Macmillan.
- King, Colleen (2012): *Experiencing Shadow Education: The Rural Gambian Context*. Master's Capstone Project, Amherst: Center for International Education, University of Massachusetts.
- Krafft, Caroline (2015): 'Educational Experiences of Youth in Egypt: Who Attends School, Who Succeeds, and Who Struggles', in Roushdy, Rania & Sieverding, Maia (eds.), *Panel Survey of Young People in Egypt 2014: Generating Evidence for Policy, Programs, and Research*. Cairo: Population Council, pp.31-50.
- Kwaje, Sebit Nicholas Phillip (2018): *Coaching in Koboko District, Northern Uganda: Factors Driving the Demand for Private Supplementary Tutoring*. MEd dissertation, The University of Hong Kong.
- Lemma, Samrawit (2015): 'Unlicensed Tutors Ignore Regulations, Make a Killing'. *Addis Fortune*, 2 November.
<https://addisfortune.net/articles/unlicensed-tutors-ignore-regulations-make-a-killing>, acesso em 16 abr. 2020.
- Lusaka Times* (2019): 'Tuition ban for public schools'. 12 August.
<https://www.lusakatimes.com/2019/08/12/tuition-ban-for-public-schools/>, acesso em 16 abr. 2020.
- Macpherson, Ian; Robertson, Susan & Walford, Geoffrey (eds.) (2014): *Education, Privatisation and Social Justice: Case Studies from Africa, South Asia and South East Asia*. Oxford: Symposium Books.
- Makwerere, David & Dube, Donwell (2019): 'Parental/Guardian Subsidization of Extra Tuition and the Marginalization of the Poor in Zimbabwe: Social Exclusion of the Education Sector in Zimbabwe', in Wisdom, Sherric; Leavitt, Lynda & Bice, Cynthia (eds.), *Handbook of Research on Social Inequality and Education*. Hershey, Pennsylvania: IGI Global, pp.383-402.
- Malaba, Tom (2008): 'Ministry of Education to Crackdown on Holiday Coaching'. *Uganda Radio Network*, 20 August.
<https://ugandaradionetwork.net/story/ministry-of-education-to-crackdown-on-holiday-coaching>, acesso em 6 abr. 2020.

- Mambo, Elias (2014): ‘Schools defy govt ban on extra lessons’. *Zimbabwe Independent*, 2 May.
<https://www.theindependent.co.zw/2014/05/02/schools-defy-govt-ban-extra-lessons>, acesso em 16 abr. 2020.
- Mangwiro, Philip (2020): ‘Zimbabwean Teachers Sign Document Banning Them from Conducting Extra Lessons’ *iHarare.com*, 11 February.
<https://iharare.com/zimbabwean-teachers-sign-document-banning>, acesso em 16 abr. 2020.
- Maobe, Asenath (2020): personal information to the author, Kisii University, Kenya.
- Marchand, Jacques (2000): *Les écoles communautaires: Mali, Sénégal, Togo*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Marshall, J.H. & Fukao, T. (2019): ‘Shadow Education and Inequality in Lower Secondary Schooling in Cambodia: Understanding the Dynamics of Private Tutoring Participation and Provision’. *Comparative Education Review*, Vol.63, No.1, pp.98-120.
- Martínez, Elin (2017): *“I Had a Dream to Finish School”: Barriers to Secondary Education in Tanzania*. New York: Human Rights Watch.
- Masanche, Martin; Kayira, Jennings & Meke, Elizabeth (2017): *SACMEQ IV Malawi Report: Assessing the Learning Achievement of Standard 6 Pupils*. Lilongwe: Ministry of Education, Science & Technology.
- Matara, Eric & Maina, Waikwa (2018): ‘Schools Secretly offer Holiday Tuition despite Ban’, *Daily Nation*, 23 April.
<https://www.nation.co.ke/news/education/Schools-secretly-offer-holiday-tuition-despite-ban-/2643604-4495274-tbv8fsz/index.html>, acesso em 8 jul. 2020.
- Maurício, Governo de (2011): *The Education (Amendment) Bill (No.XXV of 2011): Explanatory Memorandum*. Port Louis: Parliament of Mauritius.
- Melese, Wudu (2020): Personal information to the author, Jimma University, Ethiopia.
- Melese, Wudu & Abebe, Mekuria (2017): ‘Demand and Supply of Supplementary Private Tutoring in Upper Primary Schools of Ethiopia’. *International Online Journal of Educational Sciences*, Vol.9, No.3, pp.629-640.
- Melese Tarekegne, Wudu & Abebe Kebede, Mekuria (2017): ‘Perceived Impact of Supplementary Private Tutoring on Students: The Case of Upper Primary Students’. *International Journal of Education*, Vol.9, No.4, pp.43-61.
- Mercy, Kurebwa & Dambson, Mushoriwa Taruvinga (2014): ‘Extra Lessons: Is there a Conflict of Interest? The Case of Gweru Urban Schools’. *International Journal of Advanced Research*, Vol.2, No.4, pp.649-655.
- Mitra, Anuneeta & Sarkar, Nivedita (2019): ‘Factors Influencing Household Expenditure on Private Tutoring in Higher Education’, in Bhushan, Sudhanshu (ed.), *The Future of Higher Education in India*. Dordrecht: Springer, pp.195-212.
- Mogaka, Ayieko George (2014): *Factors that Influence the Need for Private*

- Supplementary Tuition in Secondary Schools: A Case Study of Selected Schools in Borabu District of Nyamira County, Kenya*. MEd dissertation, University of Nairobi.
- Mogari, David; Coetzee, Hanlie & Maritz, Riette (2009): 'Investigating the Status of Supplementary Tuition in the Teaching and Learning of Mathematics [in South Africa]'. *Pythagoras*, Vol.69, pp.36-45.
- Montgomery, Mark R.; Agyeman, Dominic K.; Aglobitse, Peter B. & Heiland, Frank (2000): 'New Elements of the Cost of Children: Supplementary Schooling in Ghana'. Washington DC: The Futures Group International. <http://www.policyproject.com/pubs/commissionedresearch/popc-wp1.pdf>, acesso em 1 out. 2020.
- Moreno, Albertina; Nheze, Ismael; Lauchande, Carlos; Manhica, Glória; Mateus, Celso; Afo, Lúcio; Nahara, Trindade & Flávio Magaia (2017): *The SACMEQ IV Project in Mozambique: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Primary Education in Mozambique*. Maputo: National Institute for Education Development.
- Moçambique, Ministério da Educação (2014): *Diploma Ministerial No.119/2014*. Maputo: Ministério da Educação.
- Mukanga, Chola (2013): 'Public School Tuition Ban'. *Zambian Economist*, 18 jul. <http://www.zambian-economist.com/2013/07/public-school-tuition-ban.html>, acesso em 1 out. 2020.
- Muricho, Wanyama Pius & Chang'ach, John Koskey (2013): 'Education Reforms in Kenya for Innovation'. *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol.3, No.9, pp.123-145.
- Munyao, Koti Cyrus (2015): *The Status of Private Supplementary Tuition and its Effect on Education in Public Secondary Schools in Mwala Division of Machakos County, Kenya*. MEd dissertation, Kenyatta University.
- Mwania, Johnson K., & Moronge, Makori (2016): 'An Analysis of Shadow Education on Mainstream Education in Public Secondary Schools in Athi River District'. *African Journal of Education and Practice*, Vol.1, No.1, pp.56-76.
- Nações Unidas (1948): *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, New York: Nações Unidas. <https://www.ohchr.org/en/udhr/pages/Language.aspx?LangID=por>
- Napporn, Clarisse & Baba-Moussa, Abdel Rahamane (2013): *Accompagnement et soutien scolaires: l'expérience béninoise*. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Vol.62, pp.79-88.
- National Population Commission [Nigeria] and ORC Macro (2004): *Nigeria DHS EdData Survey 2004: Education Data for Decision-Making*. Abuja: National Population Commission and Calverton, Maryland: ORC Macro.
- Nayebare, Irene (2013): 'Private Tutoring is here to Stay'. *The New Times* [Rwanda], 20 March. <https://www.newtimes.co.rw/section/read/64041>, acesso em 16 abr. 2020.
- Ng, Kang-Chung (2016): 'From kindergarten age, Hong Kong's children are tutored to be winners'. *South China Morning Post*, 9 August.

- <https://www.scmp.com/news/hong-kong/education-community/article/2001021/kindergarten-age-hong-kongs-children-are-tutored>
- Nyongesa, Simiyu Chris (2019): 'Impact of Tuition on Students' Performance in National Examinations: Views of Secondary School Teachers and Principals in Eldoret North, Kenya'. *International Journal of Education, Learning and Development*, Vol.7, No.6, pp.52-63.
- Obanya, Pai & Binns, Felicity (2009): 'UPE and UBE in a Federal System: What Happened in Nigeria', in Bown, Lalage (ed.), *Maintaining Universal Primary Education: Lessons from Commonwealth Africa*. London: The Commonwealth Secretariat, pp.80-101.
- Obeegadoo, Steven (2011): *Fifth National Assembly: Parliamentary Debates (Hansard)* [Mauritius]. No.19, 25 October.
<http://mauritiusassembly.govmu.org/English/hansard/Pages/Year-2011.aspx>, acesso em 16 abr. 2020.
- Ofofua, Hagar (2018): 'Gov't to Absorb Cost of Extra Classes under Double-Track-System', *Prime News Ghana*, 7 August.
<https://www.primenewsghana.com/general-news/government-to-bare-cost-of-extra-classes-under-double-track-system-2.html>, acesso em 7 jul. 2020.
- Ogawa, Keiichi & Nishimura, Mikiko (eds.) (2015): *Comparative Analysis on Universal Primary Education Policy and Practice in Sub-Saharan Africa: The Cases of Ghana, Kenya, Malawi and Uganda*. Rotterdam: Sense.
- Oseni, Gbenisola; Huebler, Friedrich; McGee, Kevin; Amankwah, Akuffo; Legault, Elise & Rakotonarivo, Andonirina (2018): *Measuring Household Expenditure on Education: A Guidebook for Designing Household Survey Questionnaires*. Washington DC: The World Bank.
- Ouattara, Fatié (2016): 'Stratégies des parents d'élèves pour un enseignement primaire de qualité à Ouagadougou'. *Revue Internationale de Communication et de Socialisation*, Vol.3, No.2, pp.197-213.
- Oyewusi, Lawunmi Molará & Orolade, Kayode Stephen (2014): 'Private Tutoring Boom in Nigeria: An Investigation into the Emerging but Controversial Learning Space'. *Journal of Educational and Social Research*, Vol.4, No.6, pp.271-274.
- Pallegedera, Asankha (2018): 'Private Tutoring Expenditure: An Empirical Analysis Based on Sri Lankan Households'. *Review of Development Economics*, Vol.22, No.3, pp.1278-1295.
- Paré-Kaboré, Afsata (2008): 'Les répétiteurs à domicile dans la ville de Ouagadougou: état des lieux et influence sur le rendement des élèves au secondaire', Cahiers du CERLESHS [Centre de recherche en lettres, sciences humaines et sociales], n°29, Université de Ouagadougou.
- Parsuramen, Armoogum (2007): 'The Mauritius Experience (1983-1995)'. Presentation during IIEP Policy Forum on 'Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?'. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).
- PASEC (2015): *PASEC2014 Education System Performance in Francophone Sub-Saharan Africa: Competencies and Learning Factors in Primary Education*. Dakar: Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la

- CONFEMEN (PASEC).
- Paviot, Laura Ciero (2015): *Private Tuition in Kenya and Mauritius: Policies, Practices and Parents' Perceptions Examined from an Ecological Systems Perspective*. EdD thesis, Institute of Education, University College London.
- Quênia, Governo do (2013): *The Basic Education Act, 2013*. Nairobi: Government Printer.
- Quênia, Ministério da Educação (1988): *Guidelines on Repeating Classes, Mock Examinations and Extra Teaching/coaching* (Circular No G/9/1/115). Nairobi: Ministério da Educação.
- Quênia, Ministério da Educação (2019): *Sessional Paper No.1 of 2019 on A Policy Framework for Reforming Education and Training for Sustainable Development in Kenya*. Nairobi: Government Printer.
- Reddy, Vijay & Lebani, Likani with Davidson, Candace (2003): *School's Out... Or is it? Out of School Interventions for Mathematics, Science and Computer Studies for Secondary School Learners*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Reimers, Fernando (1994): 'Education and Structural Adjustment in Latin America and Sub-Saharan Africa'. *International Journal of Educational Development*, Vol.14, No.2, pp.119-129.
- Rhazal, Ahmed; Ajana, Lotfi; Khouna, Jalal & El Hajjami, Abdelkarim (2018): *Soutien scolaire en milieu urbain au Maroc: entre soutien privé et usage d'Internet. Quelle évolution et quels changements?*. Association Enseignement Public et Informatique.
<https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1806b.htm>, acesso em 1 out. 2020.
- Rolleston, Caine & Adefeso-Olateju, Modupe (2014): 'De Facto Privatisation of Basic Education in Africa: A Market Response to Government Failure? A Comparative Study of the Cases of Ghana and Nigeria', in Macpherson, Ian; Robertson, Susan & Walford, Geoffrey (eds.), *Education, Privatisation and Social Justice: Case Studies from Africa, South Asia and South East Asia*. Oxford: Symposium Books, pp.25-44.
- Roushdy, Rania & Sieverding, Maia (eds.) (2015): *Panel Survey of Young People in Egypt 2014: Generating Evidence for Policy, Programs, and Research*. Cairo: Population Council.
- SACMEQ [Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality] (2010). *How Widespread is the Provision of Paid Tuition in School Subjects?*. SACMEQ Policy Issues 7.
<http://www.sacmeq.org/sites/default/files/sacmeq/reports/sacmeq-iii/policy-issue-series/007-sacmeqpolicyissuesseries-extraleasons.pdf>
- Saavedra, Jaime (2019): 'Shaking up Egypt's Public Education System'. Washington DC: The World Bank.
<https://blogs.worldbank.org/education/shaking-egypts-public-education-system>, acesso em 1 out. 2020.
- Sambo, William A.L. (2001): 'The Role of Private Tuition in Secondary Education in Tanzania'. *Papers in Education and Development*, No.21, pp.96-110.
- Samuel, Michael Anthony & Mariaye, Hyleen (2020): 'Schooling Education in

- Mauritius: Negotiated Connectivities’, in Sarangapani, Padma M. & Pappu, Rekha (eds.), *Handbook of Education Systems in South Asia*. Singapore: Springer, pp.1-31.
- Shigwedha, Andreas Nangolo; Nakashole, Leopoldine; Auala, Hinananye; Amakutuwa, Hilma & Ailonga, Iyaloo (2015): *The SACMEQ IV Project in Namibia: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education in Namibia*. Windhoek: Ministry of Education, Arts and Culture.
- Sieverding, Maia; Krafft, Caroline & Elbadawy, Asmaa (2019): ‘An Exploration of the Drivers of Private Tutoring in Egypt’. *Comparative Education Review*, Vol.63, No.4, pp.562-590.
- Silova, Iveta (2010): ‘Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: policy choices and implications’. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol.40, No.3, pp.327-344.
- Sifuna, Daniel N. & Sawamura, Nobuhide (2015): ‘UPE Policy Assessment in Kenya’, in Ogawa, Keiichi & Nishimura, Mikiko (eds.), *Comparative Analysis on Universal Primary Education Policy and Practice in Sub-Saharan Africa: The Cases of Ghana, Kenya, Malawi and Uganda*. Rotterdam: Sense, pp.35-52.
- Simbarashe, Mukikwa & Edlight, Mutungwe (2011): ‘Exploring the Practice of “Extra” Lessons as Offered in Chinhoyi Urban Secondary Schools, Mashonaland West Province, Zimbabwe’, *Journal of Innovative Research in Management and Humanities*, Vol.2, No.1, pp.26-35.
- Sium Mengesha, Tedros (2018): *The Quest for Social Justice in Eritrea: Challenges in the Domains of Equal Opportunities and Outcomes in Education*. PhD thesis, The University of Hong Kong.
- Sium Mengesha, Tedros (2020): Personal communication to the author, Ministry of Education, Asmara, Eritrea.
- Sobhy Ramadan, Hania (2012): *Education and the Production of Citizenship in the Late Mubarak Era: Privatization, Discipline and the Construction of the Nation in Egyptian Secondary Schools*. PhD Thesis, School of Oriental and African Studies, University of London.
- Srivastava, Prachi (2020): *Framing Non-State Engagement in Education*. Think piece prepared for the 2021 Global Education Monitoring Report. Paris: UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372938?locale=en>, acesso em 17 abr. 2020.
- Srivastava, Prachi & Walford, Geoffrey (2016): ‘Non-State Actors in Education in the Global South’. *Oxford Review of Education*, Vol.42, No.5, pp.491-494.
- Šťastný, Vít; Chvál, Martin & Walterová, Eliška (2021): ‘School Partnerships with Private Tutoring Providers: Weighing the Risks and Benefits by Czech School Principals’, *Leadership and Policy in Schools*.
- Tanzânia, Ministério da Educação e Cultura (1991): *Mafunzo ya Ziada (Tuition) Katika Shule za Secondary [Additional Training (Tuition) in Secondary Schools]*. Dar es Salaam: Ministério da Educação e Cultura.
- Tanzânia, Ministério da Educação e Cultura (1998): *Mafunzo ya Ziada (Tuition)*

- katika shule za Sekondari na Msingi [Additional Training (Tuition) in Secondary and Primary Schools]*. Dar es Salaam: Tanzânia, Ministério da Educação e Cultura.
- Teacher Task Force [International Task Force on Teachers for Education 2030] (2020): *A Review of the Use of Contract Teachers in Sub-Saharan Africa*. Paris: UNESCO.
- Thani, Mohamed Chaib Zaraa (2012): 'Le tutorat privé en Algérie'. Paper presented at the Symposium on 'Private Tutoring in the Arab States: Problems and Solutions'. Cairo: League of Arab States.
- Thot Cursus (2013): 'Le soutien scolaire: Un choix ou une fatalité?'. 19 November.
<https://cursus.edu/articles/27073/consommer-responsable-35-clips-pedagogiques-en-ligne>, acesso em 5 abr. 2020.
- Tunísia, Ministério da Educação [Ministère de l'Éducation] (2015): 'Décret gouvernemental n° 2015-1619 du 30 octobre 2015, fixant les conditions d'organisation des leçons de soutien et des cours particuliers au sein des établissements éducatifs publics'. *Journal Officiel de la République Tunisienne*, No.88, 3 nov., pp.2641-2643.
- Tunísia, Ministry of Education, Teaching and Scientific Research [Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique] (2008): 'Décret n° 88-679 du 25 mars 2008, fixant les conditions d'organisation des leçons de rattrapage ou de soutien et des cours particuliers'. *Journal Officiel de la République Tunisienne*, No.22, 1-5 Abr., pp.507-508.
- UNESCO (1961): *Conference of African States on the Development of Education in Africa, Addis Ababa, 15-25 May 1961: Final Report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1966): *Conference of Ministers of Education and Ministers Responsible for Economic Planning in the Arab States, Tripoli, 5-10 March 1966: Final Report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000): *The Dakar Framework for Action – Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris: UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>
- UNESCO (2015a): *World Education Forum 2015: Final Report*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243724>
- UNESCO (2015b): *Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios, relatório de monitoramento global de EPT, 2015, relatório concise*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por
- UNESCO (2016): *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>
- UNESCO (2017a): *Unpacking Sustainable Development Goal 4: Education 2030*. Paris: UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300>
- UNESCO (2017b): *Accountability in Education: Meeting our Commitments*. Global Education Monitoring Report 2017/8. Paris: UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338>
- UNESCO (2019): *Concept Note for the 2021 Global Education Monitoring*

- Report on Non-State Actors*. Paris: Global Education Monitoring Report, UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372188/PDF/372188eng.pdf.multi>, acesso em 16 abr. 2020.
- UNESCO (2020): *COVID-19 is a Serious Threat to Aid to Education Recovery*. Global Education Monitoring Report Policy Paper 41, Paris: UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373844.locale=en>
- Verspoor, Adrian (2008): *At the Crossroads: Choices for Secondary Education in Sub-Saharan Africa*. Washington DC: The World Bank.
<http://documents.worldbank.org/curated/en/630541468203352983/pdf/453970PUB097801E0ONLY10Aug029102008.pdf>
- Wanyama, Indeje & Njeru, Enos (2004): *The Sociology of Private Tuition*. IPAR Policy Brief, Nairobi: Institute of Policy Analysis and Research, University of Nairobi.
- Ward, Steven C. (2014): *Neoliberalism and the Global Restructuring of Knowledge and Education*. New York: Routledge.
- Wasanga, Paul M.; Ogle, Mukhtar A. & Wambua, Richard M. (2012): *The SACMEQ IV Project in Kenya: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Nairobi: Kenya National Examinations Council.
- Watani (2018): 'Education Reform, Here We Come!'. 25 abr. *Watani International*.
<http://en.watanimet.com/features/education/education-reform-here-we-come/23823/>, acesso em 16 maio 2020.
- Wiseman, Alexander W. & Wolhuter, Charl C. (eds.) (2013): *The Development of Higher Education in Africa: Prospects and Challenges*. Bingley: Emerald.
- World Bank, The (2012): *The Status of the Education Sector in Sudan*. Washington DC: The World Bank.
- World Bank, The (2018a): *Project Appraisal Document on a Proposed Loan in the Amount of US\$500 Million to the Arab Republic of Egypt for a Supporting Egypt Education Reform Project*. Washington DC: The World Bank.
<http://documents.worldbank.org/curated/en/346091522415590465/pdf/PAD-03272018.pdf>, acesso em 8 maio 2020.
- World Bank, The (2018b): *World Development Report 2018: Learning to Realise Education's Promise*. Washington DC: The World Bank.
<https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>
- Yahiaoui, Habib (2020): 'Private Tuition: High Stakes and Thorny Issues' [in Algeria]. *English Language Teaching*, Vol.13, No.7, pp.88-98.
- Yung, Kevin W.H. & Yuan, Rui (2020): 'The Most Popular Star-Tutor of English': Discursive Construction of Tutor Identities in Shadow Education'. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol.41, No.1, pp.153-168.
- Zanzibar, Ministry of Education (1998): *Prospective Stock-Taking Review of Education in Africa: The Zanzibar Case Study*. Zanzibar: Ministry of

- Education, and Paris: Association for the Development of Education in Africa.
- Zhang, Wei (2019): ‘Regulating Private Tutoring in China: Uniform Policies, Diverse Responses’. *ECNU Review of Education* [East China Normal University], Vol.2, No.1, pp.25-43.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2096531119840868>
- Zhang, Wei & Bray, Mark (2020): ‘Comparative Research on Shadow Education: Achievements, Challenges, and the Agenda Ahead’. *European Journal of Education*, Vol.55, No.3, pp.322-341.
- Zhang, Wei & Yamato, Yoko (2018): ‘Shadow Education in East Asia: Entrenched but Evolving Private Supplementary Tutoring’, in Kennedy, Kerry & Lee, John C.K. (eds.), *Routledge International Handbook on Schools and Schooling in Asia*. London: Routledge, pp.323-332.
- Zhao, Shirley (2015): ‘Tutoring Centre’s Founder Defends Kindergarten Interview Ad Campaign that Went Viral’. *South China Morning Post*, 25 May.
<https://www.scmp.com/news/hong-kong/education-community/article/1808357/tutoring-centres-founder-defends-kindergarten>
- Zimbábue, Forum de Direitos Humanos [Human Rights NGO Forum] (2020): ‘Zimbabwe Covid-19 Lockdown Monitoring Report 19 May 2020 – Day 51’. *Kubatana.net*, 19 May.
<http://kubatana.net/2020/05/19/zimbabwe-covid-19-lockdown-monitoring-report-19-may-2020-day-51>, acesso em 5 jul. 2020.
- Zimbábue, Ministério da Educação Primária e Secundária (2014): *Secretary’s Circular Minute 1 of 2014, The Vacation School: Cancellation*. Harare: Ministério da Educação Primária e Secundária.

Nota sobre o Autor

Mark Bray é Distinguido Professor Titular e Diretor do Centro de Pesquisa Internacional em Tutoria Suplementar (CIRIST, sigla em inglês) da Faculdade de Educação da Universidade Normal da China Oriental, Xangai. Também é Professor Emérito e detentor da Cátedra UNESCO de Educação Comparada na Universidade de Hong Kong.

Ele começou a sua carreira como professor de escola secundária no Quênia e, depois, na Nigéria. Obteve o grau de Mestre em Estudos Africanos da Universidade de Edimburgo. Completou o seu doutorado naquela Universidade sobre universalização da educação primária na Nigéria, enquanto ensinava no respectivo Centro de Estudos Africanos. Posteriormente lecionou nas Universidades de Papua Nova Guiné e de Londres, antes de se transferir para a Universidade de Hong Kong em 1986.

Entre 2006 e 2010 afastou-se de Hong Kong para atuar em Paris como Diretor do Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IPE). Iniciou o seu trabalho em Xangai em 2018. O Professor Bray é conhecido por sua pesquisa pioneira sobre a educação sombra e por seus livros a respeito deste tema, disponíveis em 24 idiomas. E-mail: mbray@hku.hk

No continente africano os lares estão a dedicar crescentes despesas à tutoria suplementar privada. Esta tutoria é chamada amplamente de educação sombra, porque ela é uma projeção dos sistemas educativos. À medida que os currículos mudam nas escolas, assim também mudam os da educação sombra.

Grande parte da tutoria é provida por professores regulares em escolas públicas, que ganham renda extra por meio desta atividade. Outros provedores de tutoria incluem companhias de várias espécies. A tutoria pode contribuir para o aproveitamento dos alunos, porém amplifica as desigualdades sociais, desvia recursos de outras finalidades e pode contribuir para ineficiências dos sistemas educativos.

Baseado na análise comparada, este estudo examina as implicações da educação sombra para as políticas públicas. A análise contribui para ampliar as discussões sobre atores não estatais no setor educativo, particularmente no contexto do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 das Nações Unidas.

Mark Bray é Distinguido Professor Titular da Universidade Normal da China Oriental (ECNU, na sigla em inglês), em Xangai, onde é também Diretor do Centro de Pesquisa Internacional em Tutoria Suplementar (CIRIST) da Também é detentor da Cátedra UNESCO de Educação Comparada da Universidade de Hong Kong e foi diretor do Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIPPE).



ISBN 9789881424211



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



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade