



PASEC2024

DADOS RECOLHIDOS EM 2025

RESUMO EXECUTIVO

BALANÇO DAS COMPETÊNCIAS DOS ALUNOS NO FINAL DO 1.º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO

África Subariana

ÍNDICE

Contexto e objetivos do PASEC2024	1
As mensagens-chave	2
SECÇÃO 1 Pontuações médias e dispersões	4
SECÇÃO 2 Descrição dos níveis das escalas de competências e tipologia dos países	9
SECÇÃO 3 Disparidade no seio dos sistemas educativos	14
SECÇÃO 4 Recursos mobilizados e resultados obtidos	17
SECÇÃO 5 O que estes resultados implicam para a ação	21
Metodologia da avaliação	24

© PASEC, 2026

Todos os direitos reservados.

Publicado por: Programa de Análise dos Sistemas Educativos da CONFEMEN (PASEC)
CONFEMEN, Complexe Sicap Point E, Immeuble C, 3.º andar, Avenue Cheikh Anta Diop,
BP 3220, Dacar, Senegal.

pasec@confemen.org • <https://pasec.confemen.org>

ISBN: 92-9133-248-8

Coordenação gráfica: Suzanne Grossmann

Direção artística: Magaly Madelain

Execução gráfica: Rod Macey

Coordenação editorial, revisão e revisão linguística: NormaBene

Fotografia da capa: © PASEC



Salvo indicação em contrário, esta publicação é disponibilizada ao abrigo da licença Creative Commons Atribuição-Partilha 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0). A licença autoriza a utilização, a partilha e a adaptação do conteúdo, desde que sejam respeitadas as condições nela previstas, nomeadamente a atribuição adequada da fonte e a indicação das eventuais modificações introduzidas.

As designações utilizadas e a apresentação das informações nesta publicação não implicam, por parte do PASEC, qualquer tomada de posição quanto ao estatuto jurídico de um país, território, cidade ou zona, nem quanto às respetivas autoridades ou à delimitação das suas fronteiras ou limites.

Para citar esta publicação: PASEC (2026). *PASEC2024 – Resumo executivo – Balanço das competências dos alunos no final do 1.º ciclo do ensino secundário na África Subsaariana*. CONFEMEN.

Na preparação do presente relatório, foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial generativa como apoio editorial em determinadas tarefas de reformulação e de correção linguística.

O conjunto das análises, interpretações, resultados e conclusões apresentados neste documento foi verificado e validado pelo PASEC e pela equipa de autores, que são os únicos responsáveis pela sua exatidão e pelo seu conteúdo.

O presente relatório está igualmente disponível em versão eletrónica no sítio do PASEC: <https://pasec.confemen.org/pt/resultados/pasec-24-relatorio>

Qualquer erro ou omissão detetado após a publicação do presente relatório será corrigido na versão em linha.

CONTEXTO E OBJETIVOS DO PASEC2024

O Programa de Análise dos Sistemas Educativos da CONFEMEN (PASEC) constitui, há mais de três décadas, um dispositivo regional de referência para a avaliação em larga escala dos sistemas educativos na África Subsariana. Concebido como um instrumento de apoio à decisão, permite aos países participantes dispor de dados fiáveis, comparáveis e contextualizados sobre o desempenho dos seus sistemas educativos e sobre os fatores determinantes das aprendizagens em leitura e em matemática.

Num contexto internacional marcado por exigências acrescidas em matéria de prestação de contas e de pilotagem pelos resultados, o PASEC contribui diretamente para o acompanhamento dos compromissos associados ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), em particular a meta 4.1, relativa à aquisição das competências fundamentais, e a meta 4.c, relativa à qualidade dos professores. Inscreve-se, assim, numa dinâmica mundial que visa melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas educativos.

A avaliação PASEC2024 incide sobre a leitura/compreensão de textos e a matemática, duas disciplinas fundamentais que constituem pilares das aprendizagens escolares e condicionam o acesso aos outros saberes. O domínio destas duas disciplinas é amplamente reconhecido como um fator determinante do sucesso escolar, mas também da inserção social e económica dos indivíduos.

Catorze países participaram na avaliação das competências dos alunos no final da educação de base, ou seja, entre 9 e 10 anos de escolaridade: Benim, Burundi, Congo, Côte d'Ivoire, Jibuti, Gabão, Guiné, Guiné-Bissau, Madagáscar, Mali, São Tomé e Príncipe, Senegal, Chade e Togo.

Dez tinham participado no PASEC2019; o Jibuti, a Guiné-Bissau, o Mali e São Tomé e Príncipe participam pela primeira vez em 2024. No total, foram avaliados 57 164 alunos nas 2 383 escolas da amostra do final do 1.º ciclo do ensino secundário, entre abril e junho de 2025.

O presente documento é o resumo executivo do relatório internacional PASEC2024 dedicado ao balanço das competências dos alunos no final do 1.º ciclo do ensino secundário. Retoma, de forma condensada, as suas principais constatações, destinando-se aos ministros, às suas equipas e aos parceiros técnicos e financeiros. Não substitui o relatório, onde se encontram os desenvolvimentos e os resultados detalhados por país.

O leitor encontrará aqui dez mensagens-chave que resumem o conjunto das constatações; as pontuações médias e a sua dispersão no seio de cada país; a descrição das competências em compreensão escrita e em matemática em cada nível das escalas; as disparidades observadas no seio dos sistemas segundo determinadas características; e o que estes resultados implicam para a ação pública.



1

2

3

4

5

AS MENSAGENS-CHAVE

1 Após nove ou dez anos de escolaridade, apenas um em cada três alunos domina as competências mínimas em leitura; menos de um em cada quatro em matemática

- Em média, nos catorze países, **32,7% dos alunos atingem o nível mínimo de competência em leitura e 22,6% em matemática.**
- 67,3% dos alunos no final do 1.º ciclo do ensino secundário não conseguem fazer inferências nem interpretar textos conforme exigido pelos programas do 1.º ciclo do ensino secundário e 77,4% não sabem aplicar vários conceitos matemáticos numa situação menos direta.
- **Após nove a dez anos de escolaridade, a maioria dos alunos não possui os conhecimentos necessários para prosseguir com tranquilidade para o ensino secundário.**

2 De país para país, a diferença atinge dois desvios-padrão: mais de 200 pontos separam os extremos na leitura e mais de 180 pontos na matemática

- Na leitura, as pontuações médias variam entre os 631,6 pontos do Gabão e os 428,8 pontos do Chade, ou seja, 202,8 pontos, o equivalente a dois desvios-padrão da escala.
- Em matemática, os resultados variam entre os 590,9 pontos do Benim e os 410,5 pontos da Guiné-Bissau, ou seja, uma diferença de 180,5 pontos.

- **Apenas quatro países conseguem que a maioria dos alunos ultrapasse o nível mínimo de competências de leitura (Gabão: 87,9%, Benim: 58%, Senegal: 51,7%, Côte d'Ivoire: 50,9%). Em matemática, apenas o Benim e o Burundi conseguem atingir proporções próximas dos 55%.**

- Menos de 2% dos alunos atingem o nível mínimo de competências em matemática em São Tomé e Príncipe (0,8%) e na Guiné-Bissau (1,5%).

3 Uma parte significativa dos alunos no final do 1.º ciclo do ensino secundário não consolidou os conhecimentos esperados no final do ensino básico

- Na leitura, 29,0% dos alunos situam-se no nível 1, abaixo das competências mínimas esperadas no final do ensino básico; esta percentagem ascende a 57% no Mali e no Chade, a 52% no Burundi e a 50% em Madagáscar.
- Em matemática, 42,2% dos alunos encontram-se no nível 1, e cinco países (Jibuti, Guiné-Bissau, Mali, São Tomé e Príncipe, Chade) apresentam uma maioria dos seus alunos nesse nível, nomeadamente 79% no Chade e 87,5% na Guiné-Bissau.
- As diferenças entre países são, aliás, mais acentuadas nos processos básicos (compreensão explícita, conhecimento dos conceitos).
- **As lacunas não colmatadas no ensino básico transitam para o ensino secundário, onde se tornam mais difíceis de corrigir.**

4 Ter sucesso na leitura e ter sucesso na matemática são duas questões distintas

- A correlação entre as pontuações nacionais em leitura e matemática é de apenas 0,43, e cinco países (Burundi, Congo, Côte d'Ivoire, Madagáscar, São Tomé) dos catorze alteram a sua posição em relação à média, consoante a disciplina.
- O Burundi situa-se 63 pontos abaixo da média em leitura (436,7), mas 82 pontos acima da média em matemática (582,5).
- O Gabão lidera entre todos os países em leitura (+131,6 pontos), mas apenas ultrapassa a média em 16,8 pontos em matemática, com 79% dos alunos abaixo do nível mínimo de competências.
- **O diagnóstico e as prioridades devem ser definidos disciplina a disciplina.**

5 Dentro de um mesmo país, há, em média, uma diferença de 250 pontos entre os 10% dos alunos com piores resultados e os 10% com melhores resultados

- **A diferença entre o 90.º e o 10.º percentil (P90-P10) atinge, em média, 256,7 pontos na leitura e 249,6 pontos na matemática, contra 202,8 pontos entre os dois países com os resultados mais extremos na leitura.**
- A diferença varia entre 84,3 pontos no Burundi e 278,4 pontos na Côte d'Ivoire em leitura, e entre 112,5 pontos em São Tomé e Príncipe e 256,6 pontos na Guiné em matemática.
- No Gabão, os 10% dos alunos com pior desempenho em leitura (530 pontos) têm resultados melhores do que metade dos alunos dos catorze países, enquanto no Chade os seus resultados não ultrapassam os 336 pontos.



1

2

3

4

5

- Em treze dos catorze países, a metade superior da distribuição em matemática é mais dispersa do que a metade inferior: a média sobrestima, nesses países, o nível do aluno mediano.

6 A escola frequentada e a origem social têm um forte impacto nos resultados acadêmicos, sobretudo na leitura

- As diferenças entre estabelecimentos de ensino representam, na mediana, 40,4% das variações nas pontuações em leitura e 41,2% em matemática, chegando a 63,6% em Madagascar.
- Na leitura, a diferença entre os 20% dos alunos mais favorecidos e os 20% mais desfavorecidos varia entre 22 pontos, no Chade, e 120 pontos, no Congo, e ultrapassa os 100 pontos (o que corresponde a cerca de um desvio-padrão) em quatro países (Congo, Côte d'Ivoire, Madagascar e Togo).
- Em matemática, a diferença diminui, em média, um terço (de 74 para 49 pontos) nos catorze países.
- Em média, as raparigas superam os rapazes em 5,6 pontos na leitura e os rapazes superam as raparigas em 3,0 pontos na matemática. Estas diferenças são pequenas, mas, nos sete países onde a diferença em matemática é significativa, esta é sempre desfavorável às raparigas, chegando a atingir -31,8 pontos no Burundi.

7 O contexto em que os estabelecimentos se inserem e o seu estatuto continuam a ser importantes

- A vantagem dos alunos das zonas urbanas em leitura é significativa em onze dos catorze países, variando entre 18 pontos no Burundi e 72 pontos no Congo.

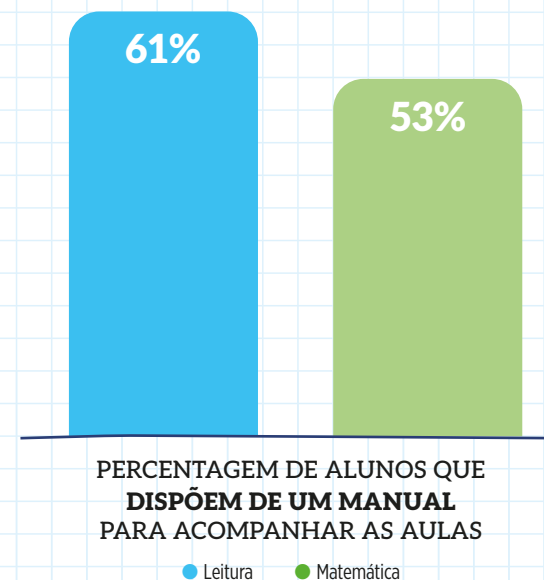
- Na leitura, o setor privado ultrapassa significativamente o público em dez dos treze países, por vezes em mais de 70 pontos, enquanto na Côte d'Ivoire o setor público obtém melhores resultados (-30,6 pontos na leitura).
- Em vários países, estas diferenças diminuem significativamente, ou até desaparecem, quando se comparam estabelecimentos com condições semelhantes em termos de infraestruturas e recursos.

8 Quase um em cada dois alunos frequenta as aulas de matemática sem manual e mais de um em cada dois numa turma com mais de 40 alunos

- A nível de todos os países, apenas 61,1% dos alunos afirmam dispor de um manual de leitura e 52,9% de um manual de matemática.
- Mais de um em cada dois alunos frequenta uma turma com mais de 40 alunos e um em cada dez frequenta uma turma com mais de 80 alunos.

9 Os recursos docentes concentram-se nos alunos já mais favorecidos, em vez de compensarem as desigualdades

- Três em cada quatro alunos têm um professor com formação superior, mas 43,8% têm um professor de leitura cuja formação inicial durou menos de seis meses ou nem sequer foi ministrada.
- A vantagem bruta associada ao diploma universitário em leitura (+27,6 pontos) desce para +2,8 pontos em contexto comparável e deve-se sobretudo aos públicos a que estes professores são afetados.
- Apenas a experiência de dez anos ou mais continua a estar associada aos resultados na leitura (+5,9 pontos).
- Um em cada três alunos tem um professor que não concluiu o programa do ano anterior.

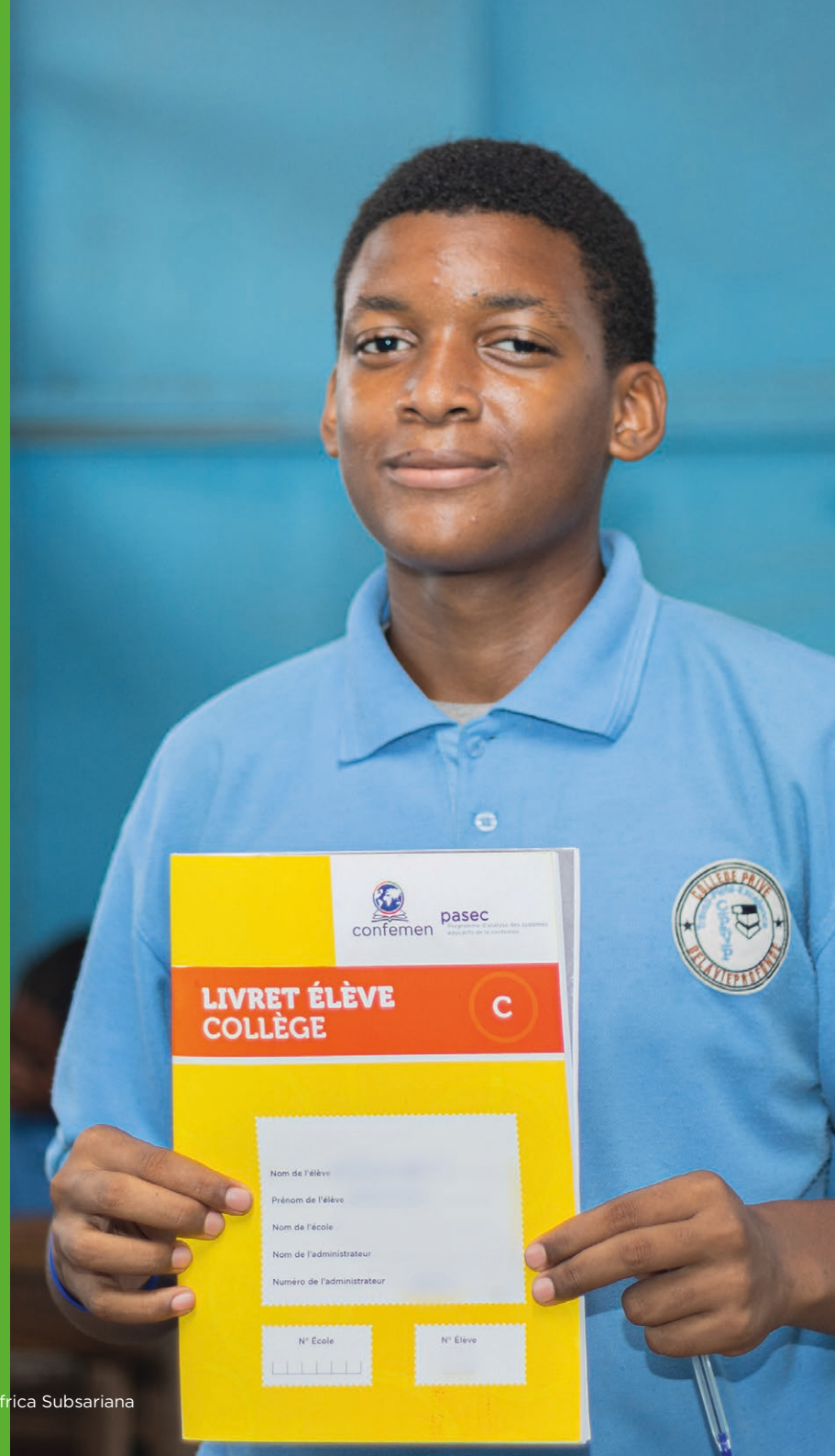


10 Gastar mais não é suficiente: a forma como os recursos são utilizados é tão importante quanto a sua quantidade

- O Benim e o Togo obtêm pontuações elevadas, com despesas públicas por aluno do 1.º ciclo do ensino secundário moderadas (343,6 e 190,5 USD PPA), situando-se no limite de eficiência.
- O Gabão destina 2,3% do seu PIB à educação e consegue que 87,9% dos seus alunos ultrapassem o nível mínimo de competências de leitura.
- O Burundi e o Mali destinam pelo menos 4% do seu PIB à educação, com menos de 10% dos alunos a terem adquirido as competências mínimas de leitura.

SECÇÃO 1

Pontuações médias e dispersões



As pontuações são expressas numa escala internacional em que a média dos catorze países avaliados é fixada em 500 pontos e o desvio-padrão em 100 pontos. As comparações entre países têm em conta o erro de amostragem: dois resultados próximos só são considerados diferentes se a diferença for estatisticamente significativa. O tabela ao lado apresenta, para cada país e cada disciplina, a pontuação média, a sua posição em relação à média internacional e a proporção de alunos que atingem o limiar de competências “suficiente”.

Tabela 3.1

Pontuações médias em leitura e percentagem de alunos acima do limiar “suficiente” de competências, por país e por disciplina

País	Leitura: pontuação (erro-padrão)	Leitura: posição em relação à média internacional	Leitura: % ≥ limiar	Matemática: pontuação (erro-padrão)	Matemática: posição	Matemática: % ≥ limiar
Gabão	631,6 (3,6)	Superior	87,9	516,8 (4,6)	Superior	21,2
Benim	562,5 (3,5)	Superior	58,0	590,9 (4,8)	Superior	55,5
Senegal	552,9 (4,2)	Superior	51,7	550,7 (5,4)	Superior	39,0
Côte d'Ivoire	544,5 (4,8)	Superior	50,9	495,6 (4,8)	Próximo	18,4
Togo	524,7 (2,4)	Superior	38,0	556,4 (4,3)	Superior	40,3
São Tomé e Príncipe	515,7 (3,3)	Superior	38,1	454,5 (1,9)	Inferior	0,8
Congo	509,7 (4,5)	Superior	39,7	489,9 (4,4)	Inferior	19,1
Guiné	499,1 (4,6)	Próximo	33,1	501,1 (7,0)	Próximo	23,6
Guiné-Bissau	461,5 (4,2)	Inferior	15,6	410,5 (3,7)	Inferior	1,5
Jibuti	454,5 (7,4)	Inferior	14,3	465,1 (7,2)	Inferior	9,7
Madagáscar	446,8 (4,6)	Inferior	9,5	513,0 (3,7)	Superior	20,8
Burundi	436,7 (1,7)	Inferior	1,9	582,5 (4,5)	Superior	55,4
Mali	430,9 (3,8)	Inferior	9,2	453,1 (5,0)	Inferior	8,0
Chade	428,8 (4,9)	Inferior	9,0	419,9 (6,1)	Inferior	4,1
CONJUNTO	500	-	32,7	500	-	22,6

Como ler: “superior”, “próximo” e “inferior” indicam se a pontuação média se situa significativamente acima, não se distingue ou se situa significativamente abaixo da média internacional. O limiar “suficiente” de competências corresponde ao nível 3 das escalas de leitura e matemática.



Todos os gráficos e tabelas foram extraídos do Relatório internacional “PASEC2024 – Balanço das competências dos alunos no final do 1.º ciclo do ensino secundário na África Subsariana”, disponível em linha: <https://pasec.confemen.org/pt/resultados/pasec-24-relatorio>

Na leitura, sete países situam-se acima da média, mas apenas em quatro deles a maioria dos alunos atinge o nível “suficiente” de competências

As pontuações médias em leitura variam entre os 631,6 pontos do Gabão e os 428,8 pontos do Chade, o que representa uma amplitude de 202,8 pontos, o equivalente a dois desvios-padrão da escala. O Gabão destaca-se claramente: está significativamente à frente dos outros treze países e situa-se 131,6 pontos acima da média. Seguem-se o Benim, o Senegal e a Côte d'Ivoire (entre 544,5 e 562,5 pontos), cujas pontuações nem sempre se distinguem estatisticamente umas das outras, e depois o Togo, São Tomé e Príncipe e o Congo (entre 509,7 e 524,7 pontos).

A Guiné (499,1 pontos) é o único país cuja média não se distingue da média internacional. Seis países situam-se significativamente abaixo. A Guiné-Bissau, o Jibuti e Madagáscar formam um grupo intermédio (entre 446,8 e 461,5 pontos). O Burundi, o Mali e o Chade ocupam os últimos lugares, com pontuações entre 428,8 e 436,7 pontos, mais de 60 pontos abaixo da média; as suas pontuações não apresentam diferenças estatisticamente significativas entre si.

(...) superar a média não garante o domínio das competências esperadas.

A posição em relação à média deve ser interpretada com cautela, uma vez que a média de 500 pontos se situa no nível 2 da escala, ou seja, abaixo do limiar de competências considerado “suficiente”. Dos sete países acima da média, apenas quatro conseguem que a maioria dos seus alunos ultrapasse o limiar (Gabão, Benim, Senegal e Côte d'Ivoire). No Togo, em São Tomé e Príncipe e no Congo, cerca de seis em cada dez alunos continuam abaixo do limiar, apesar de a média ser superior a 500 pontos.

Em matemática, apenas dois países onde a maioria dos alunos atinge o limiar de competências “suficiente”

As pontuações médias em matemática variam entre os 590,9 pontos no Benim e os 410,5 pontos na Guiné-Bissau, o que representa uma amplitude de 180,5 pontos, ligeiramente inferior à da leitura. O Benim e o Burundi (582,5 pontos) destacam-se claramente e não apresentam diferenças estatisticamente significativas entre si. São os únicos dois países onde a maioria dos alunos (cerca de 55%) atinge o nível “suficiente” de competências. O Togo e o Senegal seguem-se, com valores entre 551 e 556 pontos, e depois o Gabão e Madagáscar, ligeiramente acima da média.

A Guiné e a Côte d'Ivoire apresentam resultados estatisticamente próximos da média internacional. Seis países situam-se abaixo: o Congo, o Jibuti, São Tomé e Príncipe, o Mali, o Chade e a Guiné-Bissau. Nos últimos quatro, menos de 10% dos alunos atingem o limiar, e menos de 2% em São Tomé e Príncipe e na Guiné-Bissau.

Tal como na leitura, superar a média não garante o domínio das competências esperadas. O Togo, o Senegal, o Gabão, Madagáscar e a Guiné apresentam uma média superior ou próxima dos 500 pontos, mas entre 60% e 79% dos seus alunos continuam abaixo do limiar. No total, doze dos catorze países apresentam uma maioria de alunos abaixo do limiar em matemática.

Perfis nacionais contrastantes entre as duas disciplinas

A correlação entre as pontuações nacionais dos países avaliados em leitura e matemática é de 0,43, o que reflete uma associação positiva, mas moderada. Nove países ocupam a mesma posição nas duas disciplinas: o Benim, o Gabão, o Senegal e o Togo, acima da média; Jibuti, a Guiné-Bissau, o Mali e o Chade ficam abaixo; a Guiné situa-se próximo da média em ambos os casos.

Os outros cinco mudam de posição. O Burundi e Madagáscar estão abaixo da média em leitura e acima da média em matemática; o contraste é máximo no Burundi, com 63 pontos abaixo da média em leitura e 82 pontos acima da média em matemática. O Congo e São Tomé e Príncipe apresentam a situação inversa e a Côte d'Ivoire passa de uma posição superior em leitura para uma posição próxima da média em matemática. O Gabão, que ocupa o primeiro lugar em leitura com 131,6 pontos acima da média, ultrapassa essa média em apenas 16,8 pontos em matemática.



1

2

3

4

5

Uma dispersão das pontuações que não acompanha o nível médio

A dispersão dos resultados dentro de cada país é medida pelo coeficiente de variação, ou seja, o desvio-padrão em relação à média, e pela diferença entre o 90.º e o 10.º percentil (P90-P10). A tabela seguinte reúne esses indicadores.

Tabela 3.2

Dispersão das pontuações no seio de cada país, por disciplina

País	Leitura: coeficiente de variação (%)	Leitura: desvio-padrão (pontos)	Leitura: P90-P10 (pontos)	Matemática: coeficiente de variação (%)	Matemática: desvio-padrão (pontos)	Matemática: P90-P10 (pontos)
Benim	13,3	75	190,4	16,5	97	240,9
Burundi	8,5	37	84,3	13,3	77	195,9
Congo	20,2	103	270,5	19,4	95	234,6
Côte d'Ivoire	19,5	106	278,4	18,7	93	227,4
Jibuti	17,5	80	199,3	16,6	77	194,6
Gabão	12,3	78	197,7	13,4	69	173,4
Guiné	18,4	92	237,2	20,7	104	256,6
Guiné-Bissau	16,4	76	195,2	14,8	61	140,1
Madagáscar	15,4	69	161,5	13,9	71	179,3
Mali	18,0	78	191,2	18,2	82	202,7
São Tomé e Príncipe	15,3	79	204,3	9,7	44	112,5
Senegal	16,2	90	232,4	17,9	99	245,9
Chade	18,8	81	198,5	19,5	82	185,8
Togo	14,7	77	196,8	18,0	100	249,6
CONJUNTO	20,0	–	256,7	20,0	–	249,6

No que diz respeito à leitura, os coeficientes de variação variam entre 8,5% no Burundi e 20,2% no Congo, com doze países a situarem-se entre 12,3% e 20,2%. O Congo e a Côte d'Ivoire apresentam uma média superior à mediana dos países e a maior dispersão: estes sistemas têm sucesso com uma parte dos seus alunos e fracassam com outra. O Gabão, o Benim e o Togo, pelo contrário, apresentam valores elevados e distribuições concentradas. O Burundi constitui um caso à parte: o seu desvio-padrão (37 pontos) é 46% inferior ao do país com o valor mais baixo entre os restantes (Madagáscar, 69 pontos), mas essa homogeneidade verifica-se num nível baixo.

Em matemática, os coeficientes variam entre 9,7% em São Tomé e Príncipe e 20,7% na Guiné. Destacam-se quatro configurações. A Guiné, o Congo e a Côte d'Ivoire apresentam valores próximos da mediana e uma grande dispersão. O Benim, o Togo e o Senegal apresentam bons resultados e uma elevada dispersão: o seu sucesso deve-se aos valores mais elevados da distribuição. O Gabão, Madagáscar e o Burundi obtêm resultados superiores à mediana, com uma dispersão reduzida: o seu sucesso está mais amplamente distribuído. Por fim, o Chade, o Mali e o Jibuti apresentam pontuações baixas e uma elevada dispersão.

A situação dos países varia consoante o indicador considerado: na área da leitura, oito dos catorze países ganham ou perdem posições, dependendo se se considerar o desvio-padrão em pontos ou o coeficiente de variação. Uma baixa dispersão não é, portanto, por si só, um sinal de equidade: deve ser sempre analisada em conjunto com o nível médio.

A diferença entre o P10 e o P90: em média, 250 pontos separam os alunos com piores resultados dos que têm melhores resultados

O intervalo interdecil (P90-P10) mede a distância entre a pontuação abaixo da qual se situam os 10% dos alunos com piores resultados e aquela acima da qual se situam os 10% com melhores resultados. No conjunto dos catorze países, atinge 256,7 pontos em leitura e 249,6 pontos em matemática, o que corresponde a cerca de dois desvios-padrão e meio na escala.

No que diz respeito à leitura, a diferença varia entre 84,3 pontos no Burundi e 278,4 pontos na Côte d'Ivoire. O Congo e a Côte d'Ivoire são os únicos países em que cada uma das duas metades da distribuição (do P10 à mediana e da mediana ao P90) ultrapassa os 130 pontos. No Chade, no Mali e no Jibuti, a metade inferior apresenta um intervalo mais estreito (76 a 87 pontos) e a metade superior um intervalo mais alargado (111 a 123 pontos): a maioria dos alunos concentra-se num nível baixo e homogêneo, do qual apenas uma minoria se destaca. Onze dos catorze países apresentam uma metade superior mais extensa do que a metade inferior.

O 10.º percentil designa a população a que se destinam, em prioridade, as medidas de remediação. No que diz respeito à compreensão escrita, o valor situa-se em 335,9 pontos no Chade, 343,8 no Mali e 365,6 no Jibuti, contra 530,0 pontos no Gabão: os 10% dos alunos gaboneses com pior desempenho têm resultados melhores do que metade dos alunos dos catorze países. Em contrapartida, o 90.º percentil do Burundi (477,8 pontos) continua a ser inferior a essa mediana. Com um percentil 90 de 686,2 pontos na Côte d'Ivoire e de 727,7 pontos no Gabão, alguns sistemas demonstram que conseguem levar uma parte dos seus alunos a atingir níveis elevados. O resultado médio não é,



portanto, um limite máximo imposto pelo contexto, mas sim o resultado de condições que se verificam de forma desigual no interior do país.

Em matemática, o intervalo interdecil varia entre 112,5 pontos em São Tomé e Príncipe e 256,6 pontos na Guiné; ultrapassa também os 245 pontos no Togo (249,6) e no Senegal (245,9). O 10.º percentil situa-se nos 327,7 pontos no Chade, nos 340,3 na Guiné-Bissau e nos 354,5 no Mali. No Burundi (486,1 pontos) e no Benim (477,4 pontos), atinge quase a mediana internacional (490,2 pontos): os alunos com pior desempenho destes dois países situam-se ao nível do aluno mediano dos catorze países. Na Guiné-Bissau, pelo contrário, até mesmo o 90.º percentil (480,4 pontos) fica abaixo dessa mediana. No topo da tabela, o 90.º percentil atinge 718,3 pontos no Benim e 689,0 no Togo.

Treze dos catorze países apresentam, em matemática, uma metade superior mais abrangente do que a metade inferior, o que significa que a média nesses países sobrestima o nível do aluno mediano. São Tomé e Príncipe é a única exceção, com duas metades rigorosamente iguais (56,3 e 56,2 pontos), o que indica uma compressão geral da sua distribuição para um nível baixo.

Análise comparativa das duas disciplinas. Em quatro países, os alunos com piores resultados apresentam um desempenho fraco em ambas as disciplinas, a um nível comparável e baixo: no Chade (335,9 pontos em leitura e 327,7 em matemática), no Mali (343,8 e 354,5), na Guiné-Bissau (366,7 e 340,3) e no Jibuti (365,6 e 373,5). Em dois países, o nível dos alunos com piores resultados depende fortemente da disciplina: no Gabão, o 10.º percentil atinge 530,0 pontos em leitura, mas 432,9 em matemática; no Burundi, 486,1 pontos em matemática, mas 393,6 em leitura. O Benim e o Togo são os únicos países em que o 10.º percentil ultrapassa os 430 pontos nas duas disciplinas.

Estes resultados sugerem duas interpretações complementares. Por um lado, a amplitude das disparidades internas, muitas vezes superior às disparidades entre países, mostra que as políticas de melhoria devem visar explicitamente a parte inferior da distribuição, em vez de se limitarem apenas à média. Por outro lado, os países onde o 90.º percentil é elevado já dispõem, no seu seio, de instituições e práticas que produzem bons resultados, cuja análise pode orientar a ação pública.



1

2

3

4

5

SECÇÃO 2

Descrição dos níveis das escalas de competências e tipologia dos países



As escalas de competências do PASEC2024 permitem dar um conteúdo concreto ao desempenho dos alunos no final do ensino básico, descrevendo, para cada nível, os conhecimentos e as capacidades que estes são capazes de mobilizar nas áreas da leitura e da matemática. Estes níveis estão hierarquizados de forma a que um aluno que apresente um desempenho característico de um determinado nível seja também capaz de realizar com sucesso as tarefas dos níveis inferiores. Por outras palavras, os níveis inferiores da escala para uma disciplina exigem tarefas menos complexas do que os níveis superiores. A escala de leitura tem 4 níveis e a de matemática tem 5 níveis.

A análise da distribuição dos alunos por estes diferentes níveis permite avaliar a diversidade dos graus de domínio no seio dos sistemas educativos e identificar a proporção de alunos que atinge o limiar de domínio considerado “suficiente”.

A comparação das distribuições entre países permite também identificar alguns perfis típicos, consoante a forma como os seus alunos se distribuem pelos diferentes níveis das escalas.

Cerca de dois terços dos alunos permanecem abaixo do nível mínimo de competência em leitura.

Tabela 2.1

Escala de competências do PASEC2024 em leitura – compreensão de textos – final do 1.º ciclo do ensino secundário

Níveis	Resultados	Distribuição dos alunos pelos níveis da escala	Descrição das competências
Nível 4	633 pontos	11,1%	O aluno desenvolve uma compreensão aprofundada de textos de vários géneros, incluindo narrativos, descritivos, argumentativos e explicativos. Mobiliza simultaneamente informações explícitas e implícitas, estabelece relações entre elementos por vezes distantes no texto e faz inferências complexas. Interpreta o texto tendo em conta o ponto de vista do autor, as intenções comunicativas, os sentimentos das personagens e os recursos utilizados para construir o sentido. É capaz de integrar diferentes informações para obter uma compreensão global, matizada e coerente.
Nível 3	Entre 540 e 633 pontos	21,6%	O aluno compreende textos de vários géneros e utiliza de forma autónoma as informações explícitas e implícitas para construir o sentido do texto. Faz inferências simples de forma regular e consegue realizar algumas das inferências mais complexas, que exigem a ligação de várias informações, por vezes distantes entre si. Começa a interpretar o texto, identificando as intenções, os sentimentos ou certas características das personagens, embora essas interpretações se limitem às situações mais acessíveis.
Nível mínimo de competências			
Nível 2	Entre 436 e 540 pontos	38,3%	O aluno compreende as informações explícitas presentes em textos simples de diferentes géneros e é capaz de estabelecer ligações diretas entre informações relacionadas, de modo a fazer inferências simples. Começa a interpretar certos elementos quando estes são fortemente sugeridos pelo texto. Por outro lado, as inferências que exigem a associação de várias informações distantes entre si ou a mobilização de conhecimentos implícitos continuam a ser frágeis. Este nível corresponde, em termos gerais, às competências mínimas esperadas no final do ensino básico e constitui o primeiro nível de domínio que permite a leitura autónoma de textos simples.
Nível 1	436 pontos	29,0%	O aluno identifica e reproduz informações explicitamente formuladas em textos curtos, simples e familiares, principalmente de carácter descritivo ou narrativo. Compreende o significado global quando a informação está diretamente acessível e fortemente contextualizada. Por outro lado, tem dificuldade em estabelecer ligações entre várias informações ou em fazer inferências, mesmo que simples. As suas capacidades de compreensão continuam a ser inferiores às competências mínimas esperadas no final do ensino básico.



1

2

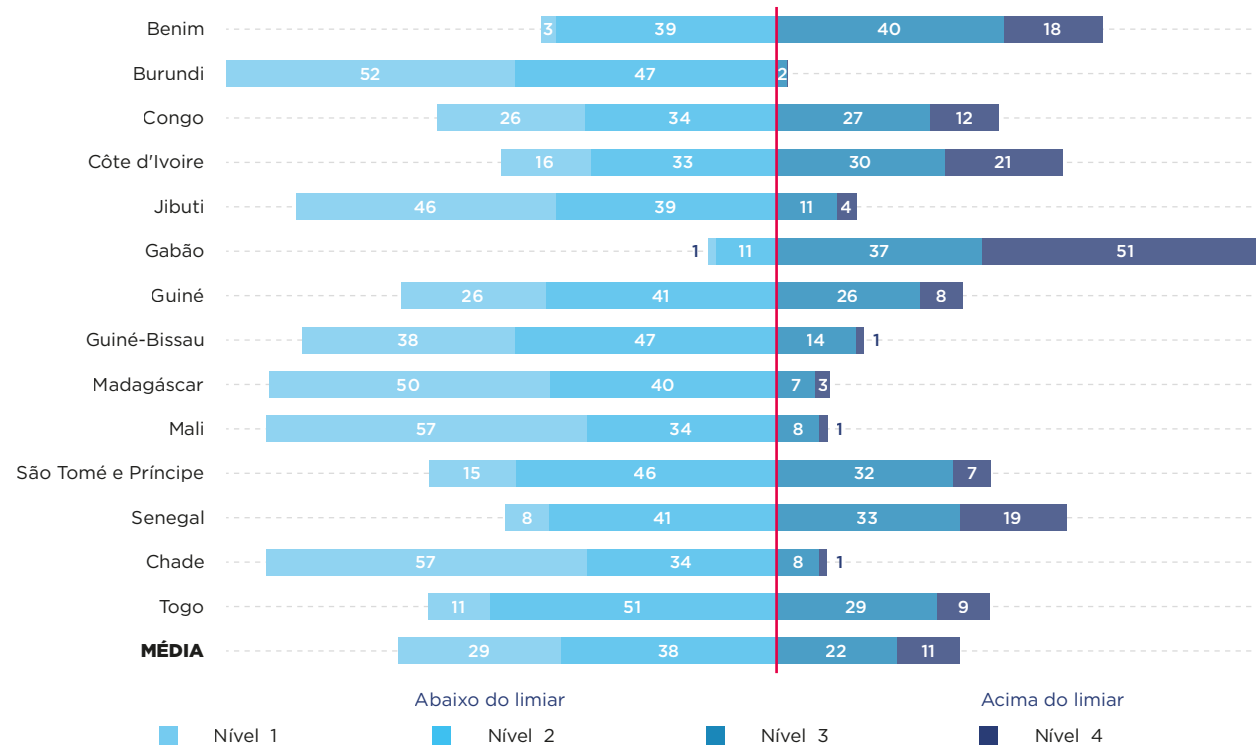
3

4

5

Gráfico 2.1

Distribuição dos alunos por país nos quatro níveis de competência em leitura – final do 1.º ciclo do ensino secundário



Como ler: as barras estão alinhadas pela linha vertical, que representa o nível mínimo de competências. À esquerda figuram os alunos que não o atingem (níveis 1 e 2); à direita, os que o atingem ou ultrapassam (níveis 3 e 4).

No que diz respeito à compreensão escrita, os resultados revelam um grande desafio no final do ensino básico: a nível internacional, menos de um em cada três alunos (32,7%) atinge o limiar de domínio definido pelo PASEC2024. No entanto, a situação varia muito de país para país.

O Gabão destaca-se claramente, com 87,9% dos alunos acima do limiar, dos quais 51,2% se situam no nível mais elevado da escala. O Benim (58%), o Senegal (51,7%) e a Côte d'Ivoire (50,9%) apresentam igualmente uma situação relativamente favorável, uma vez que a maioria dos seus alunos atinge ou ultrapassa o nível de domínio esperado no final do ensino básico.

Nos outros nove países, a maioria dos alunos permanece abaixo desse limiar. A situação é particularmente preocupante em Madagáscar, no Burundi, no Mali e no Chade, onde mais de metade dos alunos se situa no nível 1, o que corresponde a competências que continuam aquém das esperadas no final do ensino básico.

Estes resultados revelam, assim, fortes disparidades entre os sistemas educativos e mostram que, na maioria dos países participantes, uma parte significativa dos alunos conclui o 1.º ciclo do ensino secundário sem dominar as competências de leitura definidas como exigidas nesse nível de escolaridade.



1

2

3

4

5

Tabela 2.2

Escala de competências do PASEC2024 em matemática – final do ensino básico

Níveis	Pontuações	%	Descrição das competências
Nível 5	763 pontos	1,3%	O aluno é capaz de resolver problemas matemáticos complexos. Isto implica seguir um processo em várias etapas, modelar a situação, combinar e cruzar várias relações ou grandezas, bem como realizar uma interpretação aprofundada dos resultados. Em Aritmética e Álgebra, resolve situações complexas que envolvem a modelização, a interpretação e a combinação de várias relações matemáticas. Em Geometria e Medida, consegue resolver problemas complexos que envolvem várias etapas de resolução, figuras compostas ou relações métricas menos diretas. Na área da Estatística, resolve um problema complexo que exige uma interpretação aprofundada, bem como uma seleção pertinente e crítica da informação disponível.
Nível 4	Entre 637 e 763 pontos	7,9%	O aluno é capaz de articular vários conhecimentos, propriedades ou procedimentos. Sabe escolher o método, a estratégia ou a representação adequada para abordar, organizar e resolver uma situação matemática simples. Em Aritmética e Álgebra, escolhe um método adequado para resolver equações, relações de proporção, expressões algébricas ou funções simples. Na Geometria, recorre a várias propriedades ou representações para resolver uma situação espacial mais complexa (selecionar uma relação pertinente e organizar um processo de resolução). Na disciplina de Matemática, combina diferentes grandezas, figuras ou fórmulas e seleciona uma estratégia adequada para resolver um problema simples. Em Estatística, trata ou interpreta dados, comparando, calculando ou organizando informações provenientes de tabelas ou gráficos.
Nível 3	Entre 569 e 637 pontos	13,4%	O aluno é capaz de recorrer a vários conhecimentos ou procedimentos matemáticos em situações menos diretas que exijam uma análise da informação, uma relação entre conceitos ou uma modelização simples. Seleciona a abordagem mais adequada entre vários procedimentos possíveis e adapta os seus conhecimentos a diversos contextos matemáticos. Em Aritmética e Álgebra, interpreta e constrói expressões algébricas, manipula expressões mais complexas, utiliza funções lineares ou afins e recorre à proporcionalidade em situações que exigem várias etapas de raciocínio. Em Geometria, aplica teoremas, realiza ou interpreta transformações, utiliza propriedades geométricas para determinar dados em falta e aplica raciocínios dedutivos em configurações planas ou espaciais. Em Medida, o aluno resolve, o aluno resolve problemas que envolvem figuras compostas ou sólidos diversos, escolhe e combina fórmulas adequadas e interpreta os resultados obtidos no seu contexto. As tarefas propostas exigem uma compreensão mais aprofundada das relações matemáticas, uma certa autonomia na escolha dos procedimentos e a capacidade de estabelecer ligações entre diferentes conceitos no âmbito de uma mesma situação-problema.
Nível mínimo de competências			
Nível 2	Entre 472 e 569 pontos	35,2%	O aluno é capaz de aplicar conhecimentos, procedimentos e fórmulas matemáticas fundamentais em situações diretas ou familiares. Realiza cálculos numéricos e algébricos simples, aplica fórmulas de medição habituais, interpreta representações gráficas comuns e resolve problemas cujo procedimento é explícito ou imediatamente identificável. Em Aritmética e Álgebra, utiliza expressões algébricas simples para representar uma situação, realiza cálculos de proporcionalidade, desenvolve ou simplifica expressões elementares e aplica relações numéricas comuns. Em Geometria e Medida, calcula perímetros, áreas e volumes de figuras ou sólidos comuns, aplica propriedades geométricas simples, determina coordenadas ou distâncias no plano e utiliza relações métricas conhecidas quando os dados necessários estão diretamente acessíveis. Em Estatística, extrai e interpreta informações a partir de tabelas, diagramas ou gráficos comuns. As tarefas propostas exigem, essencialmente, a aplicação correta de um procedimento conhecido ou de uma fórmula adequada num contexto pouco complexo.
Nível 1	472 pontos	42,2%	O aluno é capaz de reconhecer, ler e utilizar conceitos, propriedades ou informações simples e diretamente acessíveis em tarefas diretas. É capaz de realizar um cálculo elementar, identificar uma relação óbvia ou aplicar um procedimento muito simples numa situação familiar e visual. Em Aritmética e Álgebra, reconhece e utiliza conceitos numéricos ou algébricos simples em tarefas diretas (cálculo direto, relação simples, procedimento curto em situações familiares). Em Geometria, reconhece e utiliza propriedades geométricas simples relacionadas com figuras, ângulos, sólidos ou relações espaciais diretamente visíveis. Em medida, o aluno consegue utilizar unidades de medida ou aplicar diretamente uma fórmula simples quando os dados são explícitos. Em Estatística, o aluno lê e extrai diretamente informações explícitas de tabelas ou representações gráficas simples.



1

2

3

4

5

77,4% dos alunos situam-se nos níveis 1 e 2 da escala de competências; isto significa que mais de três quartos dos alunos no final do ensino básico não atingem o limiar mínimo de competência em matemática definido no âmbito do PASEC2024.

Em matemática, atingir o nível de domínio esperado no final do ensino básico constitui um grande desafio na maioria dos países participantes. Apenas o Benim e o Burundi apresentam uma maioria de alunos que atingem ou ultrapassam esse limiar.

Em todos os outros países, a maioria dos alunos situa-se abaixo desse valor, com percentagens que variam entre os 59,8% no Togo e os 99,2% em São Tomé e Príncipe. A situação é particularmente preocupante no Jibuti, em São Tomé e Príncipe, no Mali, no Chade e na Guiné-Bissau, onde mais de metade dos alunos se situa no nível 1 da escala. No Chade e na Guiné-Bissau, esta proporção atinge, respetivamente, 79% e 87,5%.

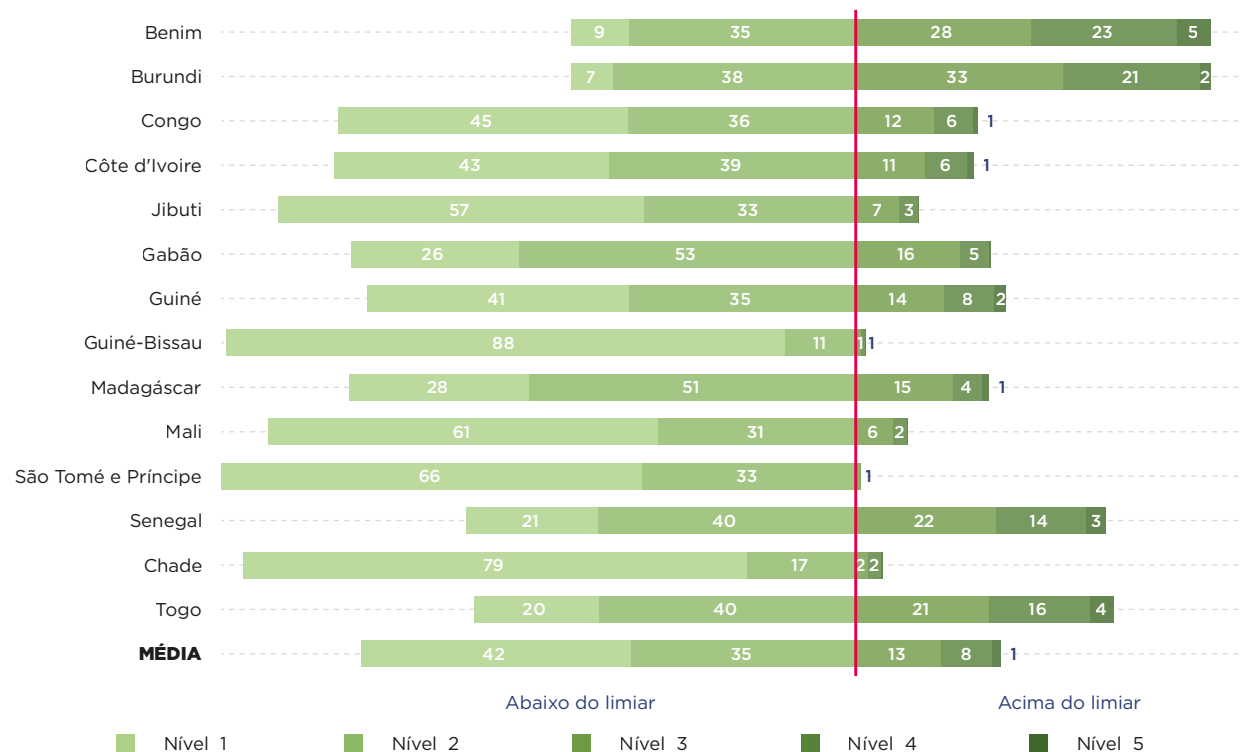
Os resultados mostram, além disso, que a obtenção de uma pontuação média relativamente elevada não significa necessariamente que a maioria dos alunos domine as competências esperadas no final do ensino básico: o Togo, o Senegal, o Gabão, Madagáscar e a Guiné apresentam uma pontuação média superior à média internacional de 500 pontos, embora a maioria dos alunos se encontre abaixo do limiar de domínio.

De um modo geral, estes resultados revelam desafios significativos na aquisição das competências matemáticas esperadas no final do ensino básico, bem como fortes disparidades entre os sistemas educativos.

No final do ensino básico, uma grande maioria dos alunos na África Subsaariana ainda não adquiriu as competências necessárias para prosseguir os estudos em boas condições: 67% em leitura e 77% em matemática situam-se abaixo do limiar de domínio estabelecido. Em alguns países, esta situação afeta praticamente todos os alunos.

Gráfico 2.2

Distribuição dos alunos por país e por nível de competência em matemática



Como ler: as barras estão alinhadas pela linha vertical, que representa o nível mínimo de competências. À esquerda figuram os alunos que não o atingem (níveis 1 e 2); à direita, os que o atingem ou ultrapassam (níveis 3, 4 e 5).

SECÇÃO 3

Disparidade no seio dos sistemas educativos



Para além das diferenças observadas entre países, os resultados do PASEC2024 revelam importantes disparidades no seio dos sistemas educativos. As oportunidades de aprendizagem e o desempenho dos alunos continuam a estar associados à sua origem social, ao local onde frequentam a escola, ao tipo de estabelecimento escolar que frequentam e aos recursos a que têm acesso. No entanto, estas disparidades não assumem a mesma forma nem a mesma dimensão consoante os países. As diferenças entre raparigas e rapazes parecem, em geral, mais reduzidas, enquanto as diferenças relacionadas com o meio social e as condições de escolarização são frequentemente mais acentuadas. Os resultados mostram, assim, que as desigualdades na aprendizagem resultam menos de um fator isolado do que da combinação de várias condições que podem favorecer ou, pelo contrário, comprometer os percursos escolares.

A origem social continua a estar fortemente associada às possibilidades de sucesso

A origem social continua a ter um forte impacto na aprendizagem, especialmente na leitura. Em quase todos os países, os alunos provenientes dos meios mais favorecidos obtêm melhores resultados em leitura do que os provenientes dos meios menos favorecidos. A amplitude destas disparidades varia, no entanto, consideravelmente de um sistema educativo para outro, o que demonstra que não são inevitáveis. As desigualdades sociais são menos acentuadas na matemática do que na leitura. Estes resultados sugerem que as políticas educativas dispõem de uma margem de manobra significativa para reduzir o peso da origem social na aprendizagem.

O local onde o aluno frequenta a escola pode ter um forte impacto na sua aprendizagem

Os alunos que frequentam a escola em zonas rurais continuam, muitas vezes, em desvantagem, mas uma parte significativa dessa disparidade está relacionada com as condições em que frequentam a escola. Na leitura, observam-se diferenças significativas entre os alunos das zonas urbanas e rurais em onze dos catorze países. Em vários países, estas diferenças diminuem significativamente, ou até desaparecem, quando se comparam estabelecimentos com condições de infraestruturas e recursos semelhantes. As disparidades territoriais não se referem, portanto, apenas ao facto de se viver numa zona rural ou urbana: refletem também uma distribuição desigual dos recursos e das condições de aprendizagem entre os territórios.

Os alunos das escolas privadas obtêm frequentemente melhores resultados, mas essa diferença não se deve apenas ao estatuto do estabelecimento de ensino

Os alunos das escolas privadas obtêm, geralmente, melhores resultados do que os das escolas públicas, mas essa vantagem explica-se, em parte, pelas diferenças em termos de recursos e de composição social. Em onze dos treze países, observam-se diferenças significativas entre o setor público e o privado nas duas disciplinas. No entanto, uma parte, por vezes significativa, dessas diferenças diminui quando se têm em conta as condições materiais dos estabelecimentos de ensino e a origem social dos alunos.

Os resultados do PASEC2024 revelam importantes disparidades no seio dos sistemas educativos.

O facto de serem públicas ou privadas não basta, por si só, para explicar as diferenças de desempenho: os públicos abrangidos e as condições concretas de aprendizagem também desempenham um papel importante.

As diferenças entre raparigas e rapazes continuam, em geral, a ser limitadas, mas verifica-se uma maior desvantagem das raparigas na matemática

As diferenças de desempenho entre raparigas e rapazes são, em geral, reduzidas a nível internacional, mas observam-se algumas diferenças consoante as disciplinas e os países. Em média, as raparigas superam ligeiramente os rapazes na leitura, enquanto os rapazes apresentam uma ligeira vantagem na matemática.

Este último é observado com maior regularidade consoante os países: sete países apresentam uma diferença significativa em matemática, sempre em desvantagem das raparigas, enquanto nenhum apresenta uma vantagem significativa a seu favor. No entanto, estas diferenças continuam a ser de uma magnitude muito mais limitada do que certas disparidades relacionadas com a origem social ou com as condições de escolarização.



1

2

3

4

5

Os recursos básicos e as oportunidades de aprendizagem continuam a estar distribuídos de forma muito desigual

Nem todos os alunos têm as mesmas condições para aprender. A nível dos países participantes, apenas 61,1% dos alunos afirmam dispor de um manual de leitura e 52,9% de um manual de matemática. As desigualdades dizem, por vezes, respeito a recursos ainda mais básicos: quase um em cada quatro alunos afirma não ter um lápis ou uma caneta e cerca de um em cada seis não possui nenhum caderno. As condições de enquadramento também apresentam grandes contrastes: mais de um em cada dois alunos frequenta uma turma com mais de 40 alunos e um em cada dez frequenta uma turma com mais de 80 alunos. Estas diferenças revelam que as condições materiais em que os alunos têm de aprender continuam a ser muito desiguais.

A desigualdade diz também respeito à exposição efetiva às atividades de aprendizagem e aos recursos profissionais dos professores

As disparidades não se limitam apenas aos equipamentos: dizem também respeito às possibilidades efetivas de aprendizagem e às condições em que os professores exercem a sua atividade. Em média, um terço dos alunos tem um professor que afirma não ter concluído o programa do ano anterior. Assim, alguns alunos podem chegar ao final de um ano letivo sem terem tido contacto com todos os conteúdos previstos. Por outro lado, o acesso aos recursos profissionais é desigual: a formação inicial, a formação



contínua, a experiência, a estabilidade das equipas e o acompanhamento pedagógico variam consideravelmente entre os sistemas e as escolas. Os dados mostram, nomeadamente, que a formação contínua não compensa sistematicamente as lacunas da formação inicial. Reduzir as desigualdades na aprendizagem implica, portanto, agir tanto ao nível dos recursos disponibilizados aos alunos como das condições que permitem aos professores desenvolver e mobilizar as suas competências.

As desigualdades educativas resultam frequentemente de um efeito cumulativo: os alunos socialmente mais desfavorecidos podem também frequentar as escolas com menos recursos e beneficiar de condições de aprendizagem menos favoráveis. Reduzir as disparidades de desempenho implica, portanto, dar prioridade aos alunos e às escolas que enfrentam várias formas de desvantagem, em vez de abordar separadamente cada fator de desigualdade.



**UM EM CADA DEZ
ALUNOS FREQUENTA UMA
TURMA COM MAIS DE
80 alunos**



1

2

3

4

5

SECÇÃO 4

Recursos mobilizados e resultados obtidos



A melhoria da aprendizagem exige, simultaneamente, recursos suficientes, uma distribuição equitativa e uma utilização eficaz desses recursos. Para os países participantes no PASEC2024, o desafio consiste, portanto, em articular as decisões orçamentais com as necessidades dos alunos e com os resultados pretendidos. A análise convida a examinar o percurso que vai dos recursos públicos aos recursos efetivamente disponíveis nas instituições e, posteriormente, ao domínio das competências mínimas.

O financiamento da educação é objeto de indicadores internacionais associados à implementação do ODS 4. O Quadro de Ação “Educação 2030”, adotado na sequência da Declaração de Incheon, convida os Estados a dedicarem à educação, pelo menos, 4% a 6% do produto interno bruto (PIB) e/ou 15% a 20% da despesa pública total (UNESCO, 2016). Estes valores constituem pontos de referência internacionais que permitem avaliar o esforço financeiro dedicado à educação e a prioridade atribuída ao setor nas decisões orçamentais.

Os dados mais recentes disponíveis mostram que, entre 2023 e 2025, os países participantes no PASEC2024 envidaram esforços orçamentais a favor dos seus sistemas educativos. Estes esforços orçamentais são expressos através de dois indicadores: 1) a percentagem das despesas com a educação em relação ao PIB e 2) a percentagem das despesas com a educação nas despesas públicas totais, que variam de país para país. Tendo em conta a percentagem das despesas com a educação no PIB, cinco países (Burundi, Mali, São Tomé e Príncipe, Senegal e Togo) de um total de 16 (31,3%) dedicaram pelo menos 4% do seu PIB às despesas com a educação entre 2023 e 2025. O Senegal destinou, nomeadamente, 6,2% do seu PIB à educação, ultrapassando assim o limite máximo da percentagem das despesas com a educação em relação ao PIB, tal como adotado na Declaração de Incheon. No que diz respeito ao orçamento nacional, oito países (Benim, Côte d'Ivoire, Guiné-Bissau, Madagáscar, Mali, São Tomé e Príncipe, Senegal e Togo) dos 16 (50%) países participantes no PASEC2024 dedicaram pelo menos 15% do

seu orçamento nacional à educação. O Senegal destinou mais de 20% das despesas nacionais (22,5%) à educação.

Esforço orçamental e aprendizagem da leitura e da matemática no 1.º ciclo do ensino secundário

A comparação entre as despesas públicas com a educação, em percentagem do PIB, e a percentagem de alunos que atingem, pelo menos, o nível mínimo de competências de leitura revela disparidades significativas entre os países participantes. Alguns sistemas, nomeadamente o do Gabão, do Benim, da Côte d'Ivoire e do Congo, registam resultados superiores à mediana, apesar de um nível de despesas inferior ao valor de referência de 4% do PIB. Por outro lado, o Burundi e o Mali destinam pelo menos 4% do seu PIB à educação, embora apresentem resultados inferiores à mediana. Estes resultados mostram que um nível elevado de financiamento não se traduz automaticamente num melhor desempenho na aprendizagem e sublinham a importância das condições de atribuição e utilização dos recursos. Destacam-se quatro configurações.

Baixo financiamento e baixo desempenho

A Guiné, a Guiné-Bissau, Madagáscar, o Chade e o Jibuti apresentam um nível de despesas públicas com a educação inferior a 4% do PIB e uma proporção de alunos que atingem o nível mínimo inferior à mediana dos países em análise, o que reflete o duplo desafio de mobilizar recursos e de os transformar em aprendizagem. No entanto, as situações estão longe de ser idênticas: a Guiné encontra-se relativamente próxima da mediana de desempenho, apesar de um financiamento claramente inferior a 4%, enquanto a Guiné-Bissau, Madagáscar e o Chade apresentam níveis de desempenho muito mais baixos.

Financiamento elevado e baixo desempenho

O Mali e o Burundi caracterizam-se por despesas superiores a 4% do PIB, mas com resultados inferiores à mediana: é este o cenário que suscita mais diretamente questões sobre a transformação dos recursos em aprendizagens. O contraste é particularmente acentuado no caso do Burundi, onde a proporção de alunos acima do limiar mínimo se revela muito baixa, apesar de o nível de financiamento ser superior ao valor de referência de 4%.

Financiamento elevado e desempenho elevado

O Senegal constitui o caso mais representativo, com um nível de financiamento superior a 4% do PIB (mais de 6%), associado a uma percentagem de alunos acima do nível mínimo superior à mediana. O Togo e São Tomé e Príncipe também se situam acima das duas linhas de referência, mas muito mais próximos da mediana de desempenho.

Financiamento reduzido e desempenho elevado

O Gabão, o Benim, a Côte d'Ivoire e o Congo apresentam uma situação particular: as suas despesas são inferiores ao valor de referência de 4% do PIB, embora os seus resultados sejam superiores à mediana. O Gabão destaca-se neste contexto, com cerca de 2% do PIB dedicado à educação e quase 88% dos alunos acima do nível mínimo

A análise das relações entre as despesas com a educação, expressas em percentagem do PIB, e os resultados de aprendizagem em matemática revela algumas heterogeneidades na relação entre o esforço público de financiamento da educação e os resultados de aprendizagem. Entre os países cujas despesas públicas com a educação são inferiores ao valor de referência de 4% do PIB, alguns, como o Benim e a Guiné, apresentam uma proporção de alunos que atingem o nível mínimo de competências superior à mediana dos países considerados, enquanto outros se situam claramente abaixo dessa mediana. Verifica-se uma



1

2

3

4

5

heterogeneidade semelhante entre os países que dedicam pelo menos 4% do seu PIB à educação: o Burundi, o Togo e o Senegal registam desempenhos superiores à mediana, enquanto o Mali e São Tomé e Príncipe se situam abaixo dela.

Despesas com a educação no 1.º ciclo do ensino secundário e aprendizagem da leitura e da matemática

A relação entre, por um lado, as despesas destinadas ao ensino secundário, expressas em percentagem do PIB, e, por outro lado, a proporção de alunos cujos resultados se situam acima do nível mínimo de competência em leitura e matemática, apresenta os seguintes perfis:

Na leitura, a distribuição sugere uma relação globalmente positiva entre o esforço financeiro e o desempenho escolar. Vários países situados acima da mediana das despesas apresentam também níveis de desempenho superiores, como o Benim, com cerca de 58%, a Côte d'Ivoire e o Senegal, com valores entre 51% e 52%, e, sobretudo, o Gabão, com cerca de 88%, um valor muito superior ao dos restantes países representados. Estes resultados são compatíveis com a hipótese de que um maior investimento público pode contribuir para melhores resultados escolares, mas não são suficientes para estabelecer uma relação causal.

No entanto, a relação continua a ser imperfeita. São Tomé e Príncipe apresenta um nível de despesas superior à mediana, mas um desempenho inferior.

O Jibuti, o Chade, Madagáscar, a Guiné, a Guiné-Bissau, o Mali e o Togo situam-se simultaneamente abaixo das duas medianas, o que reflete um perfil de despesa relativa baixa associado a um desempenho escolar limitado. O Chade e o Mali figuram entre as situações mais desfavoráveis, com um desempenho próximo dos 9%, enquanto a Guiné e o

Togo situam-se perto da mediana do desempenho. A sua posição sugere um duplo desafio: aumentar os recursos destinados à educação e melhorar a sua conversão em resultados de aprendizagem.

Em matemática, a associação continua a ser positiva, mas limitada. O Benim e o Senegal destinam uma parte relativamente elevada do seu PIB ao ensino secundário e apresentam uma proporção de alunos superior à mediana, sendo o Benim o caso mais favorável, com cerca de 55%, contra cerca de 39% no Senegal. O Gabão situa-se também acima das duas medianas, mas apenas em pouco mais de 20%, o que demonstra que a despesa, por si só, não explica os resultados obtidos.

O Jibuti, o Chade, o Mali e a Guiné-Bissau apresentam um esforço orçamental relativamente reduzido e uma baixa percentagem de alunos que ultrapassam o nível mínimo de competências. Os resultados mais fracos são os do Chade e da Guiné-Bissau, próximos dos 4% e 1%, enquanto o Jibuti e o Mali atingem cerca de 10% e 8%.

Uma despesa superior à mediana não garante um desempenho superior. A Côte d'Ivoire gasta cerca de 0,8% do PIB, com um desempenho de cerca de 18,4%; São Tomé e Príncipe gasta 0,9%, com um desempenho muito fraco, em torno de 1%; e o Congo regista a despesa mais elevada, próxima de 1,7%, com um desempenho situado ao nível da mediana. A eficácia dos recursos, a sua distribuição e as condições de implementação parecem, portanto, ser igualmente determinantes. O Togo, que se situa próximo da mediana das despesas, apresenta, pelo contrário, um desempenho de cerca de 40%, superior à mediana. Alguns países podem obter resultados comparativamente elevados com um esforço orçamental moderado.



50%

DOS PAÍSES PARTICIPANTES
DESTINARAM PELO MENOS
15% DO SEU ORÇAMENTO
NACIONAL À EDUCAÇÃO



31%

DOS PAÍSES PARTICIPANTES
DESTINARAM PELO MENOS
4% DO SEU PIB ÀS DESPESAS
COM A EDUCAÇÃO



1

2

3

4

5

Medidas a tomar para melhorar a eficiência

O principal desafio não consiste apenas em aumentar as despesas com a educação, mas sim em obter melhores resultados de aprendizagem com os recursos mobilizados. Um aumento do orçamento só produzirá resultados duradouros se melhorar efetivamente a qualidade do ensino, o tempo de aprendizagem e o acesso aos recursos pedagógicos.

PRINCIPAIS CONSTATAÇÕES

- 1 O Jibuti é o único país totalmente eficiente. No entanto, as suas pontuações absolutas continuam a ser baixas. A eficiência não deve, portanto, ser confundida com um elevado nível de sucesso escolar.
- 2 O Benim e o Togo encontram-se na fronteira radial, com bons resultados para níveis de financiamento relativamente baixos, mas ainda dispõem de margem de recursos disponíveis. Oferecem práticas a analisar, sem, no entanto, constituírem modelos perfeitos.
- 3 O Mali e o Chade apresentam as maiores margens de melhoria. A prioridade deles é melhorar os resultados em leitura e matemática com os recursos já mobilizados.
- 4 O Congo e São Tomé e Príncipe têm de melhorar a forma como transformam os seus recursos em resultados, uma vez que as suas despesas são relativamente elevadas em relação ao seu desempenho.
- 5 O Senegal e a Côte d'Ivoire ficam próximos da fronteira, mas as suas margens de recursos disponíveis são importantes. O principal desafio reside, portanto, no direcionamento e na produtividade das despesas, em vez de um aumento automático dos orçamentos.

PRIORIDADES DE AÇÃO

- 1 **Passar de uma lógica de meios para uma lógica de resultados**
Qualquer aumento do financiamento deverá estar associado a objetivos mensuráveis nas áreas da leitura e da matemática, que devem ser acompanhados regularmente.
- 2 **Concentrar os gastos nas áreas com grande impacto pedagógico**
Os recursos devem destinar-se, em primeiro lugar, a financiar a presença e a formação dos professores, os manuais, o tempo de aprendizagem, as avaliações formativas e o acompanhamento dos alunos com dificuldades.
- 3 **Reavaliar as rubricas de despesas que apresentam margens disponíveis**
O facto de haver uma margem disponível não significa que seja necessário eliminar o orçamento, mas sim que uma parte dos recursos pode estar mal alocada. Quaisquer poupanças devem ser redirecionadas para as aprendizagens profissionais, em vez de serem retiradas do setor.
- 4 **Implementar planos diferenciados**
O Mali e o Chade precisam de um plano para melhorar os resultados; o Congo e São Tomé e Príncipe, de uma auditoria à afetação de recursos; o Senegal e a Côte d'Ivoire, de uma análise da produtividade das despesas; o Benim e o Togo, de uma consolidação das suas práticas eficazes; o Jibuti, de uma melhoria dos resultados, mantendo a disciplina orçamental.
- 5 **Organizar a aprendizagem entre países**
Os países situados na fronteira podem fornecer exemplos úteis, mas as práticas devem ser adaptadas ao contexto nacional.



1

2

3

4

5

SECÇÃO 5

O que estes resultados implicam para a ação



Atuar em todo o continuum da aprendizagem

Os resultados do PASEC2024 mostram que as dificuldades observadas no final do 1.º ciclo do ensino secundário não podem ser abordadas apenas a este nível de ensino. Estas inscrevem-se, em grande parte, na continuidade de aprendizagens fundamentais que não foram suficientemente consolidadas nas fases anteriores da escolaridade, nomeadamente no ensino básico. Estas fragilidades limitam, por sua vez, a capacidade dos alunos de mobilizar os conhecimentos e as competências mais complexas que lhes são exigidos no ensino secundário.

O desafio consiste, portanto, em desenvolver uma ação contínua ao longo de todo o percurso do aluno, tornando o domínio efetivo das competências fundamentais uma prioridade da gestão educativa. Isso implica uma melhor articulação entre o ensino básico e o ensino secundário, a avaliação dos conhecimentos adquiridos à entrada no ensino secundário e a intervenção rápida sempre que sejam identificadas dificuldades. A recuperação deve, assim, tornar-se uma componente habitual do funcionamento da escola secundária, combinando prevenção, apoio específico e acompanhamento reforçado, consoante a gravidade das dificuldades.

Esta orientação implica também uma evolução na gestão dos sistemas educativos. A melhoria da aprendizagem não depende apenas do volume dos recursos mobilizados, mas também da sua afetação e da sua capacidade de gerar uma aprendizagem eficaz. As políticas devem, assim, procurar conciliar a qualidade das aprendizagens, a eficiência na utilização dos recursos e a equidade na sua distribuição, dedicando especial atenção aos alunos, às instituições e aos territórios mais vulneráveis.

Linhas de ação centradas na aprendizagem, na equidade e na eficiência

A partir destas constatações, surgem várias linhas de ação prioritárias.

1. Garantir a aquisição dos conhecimentos fundamentais e a transição do ensino básico para o ensino secundário

Os sistemas educativos teriam muito a ganhar se definissem claramente os conhecimentos essenciais esperados no final do ensino básico, acompanhassem regularmente o seu domínio e organizassem uma melhor transição para o ensino secundário. Uma avaliação das competências fundamentais à entrada no 1.º ciclo do ensino secundário identificar rapidamente as dificuldades e orientar as respostas pedagógicas.

2. Instituir a remediação precoce no funcionamento corrente das escolas

As avaliações de diagnóstico devem conduzir a respostas concretas: períodos de consolidação, grupos de necessidades, ensino diferenciado, tutoria, acompanhamento individualizado ou medidas de reforço para os alunos que apresentam as dificuldades mais persistentes. O objetivo é passar de uma remediação tardia para uma abordagem de prevenção e intervenção precoce.

3. Reforçar a aprendizagem na leitura e na matemática

Na leitura, o ensino deveria explicar mais detalhadamente os processos de compreensão, nomeadamente a identificação de informações importantes, as inferências, a articulação entre informações explícitas e implícitas, bem como a análise de teses e argumentos. Em matemática, as intervenções



devem centrar-se nos conteúdos e nos pré-requisitos em que se verificam efetivamente lacunas em cada sistema e consolidar os conhecimentos necessários antes da introdução de conceitos mais complexos.

4. Melhorar a qualidade do ensino e o apoio aos professores

A formação inicial e contínua deverá reforçar a capacidade dos professores para identificar os pré-requisitos e os erros dos alunos, diferenciar o seu ensino, tirar partido das avaliações diagnósticas e implementar estratégias de recuperação adequadas. A avaliação deve tornar-se, cada vez mais, uma ferramenta ao serviço da aprendizagem e do ajuste das práticas pedagógicas.

5. Alocar melhor os recursos e direcioná-los de acordo com as necessidades

Os resultados levam-nos a ir além de uma abordagem centrada exclusivamente no volume das despesas. Os recursos deveriam ser mais direcionados para os fatores diretamente ligados à aprendizagem, nomeadamente a formação e a presença efetiva dos professores, o acompanhamento pedagógico, os manuais e recursos essenciais, o tempo efetivo de aprendizagem e os mecanismos de apoio. A sua atribuição deverá também ter em conta as necessidades específicas dos alunos, dos estabelecimentos de ensino e dos territórios.

6. Fazer da equidade um objetivo explícito da gestão

A melhoria da média nacional não é suficiente se for acompanhada pela manutenção de grandes

disparidades. A monitorização do desempenho deverá, por isso, incluir a proporção de alunos que se situam abaixo do limiar mínimo de competências, bem como as disparidades relacionadas com o contexto socioeconómico, as escolas e as regiões. Os alunos e os contextos mais vulneráveis devem beneficiar de um apoio proporcional às suas necessidades.

7. Orientar mais as políticas com base nos dados e nos contextos

As avaliações nacionais e internacionais deveriam alimentar um ciclo contínuo de diagnóstico, intervenção, acompanhamento dos progressos e ajustamento das políticas. No entanto, as respostas devem continuar a ser diferenciadas de acordo com os perfis dos países: é possível definir uma base comum em torno das competências fundamentais, do diagnóstico e da correção, enquanto as intervenções específicas devem ser adaptadas às dificuldades próprias de cada sistema.

Em última análise, os resultados do PASEC2024 sugerem que, mais do que opor o aumento dos recursos à procura de eficiência, se deve garantir que **cada recurso mobilizado contribua efetivamente para a aprendizagem e que os alunos que enfrentam maiores dificuldades beneficiem de um apoio à altura das suas necessidades**. Reduzir de forma sustentável as disparidades no ensino secundário implica, assim, agir com antecedência suficiente, consolidar os conhecimentos fundamentais, garantir a continuidade do percurso escolar e transformar melhor os recursos educativos em aprendizagens efetivas.

Caixa

Âmbito e limites dos resultados

O que a medida permite afirmar e o que não permite

As diferenças apresentadas são associações, não efeitos.

A avaliação observa alunos e professores num determinado momento, sem qualquer desenho experimental e sem acompanhar as mesmas crianças ao longo do tempo. Quando este relatório indica que um grupo obtém melhores resultados do que outro, descreve uma diferença constatada; não estabelece que a característica que distingue esses grupos seja a causa dessa diferença.

O que a avaliação não tem em conta

Apenas os alunos matriculados e presentes no dia da prova são avaliados.

As crianças que não frequentam a escola, que abandonaram a escola ou que estão ausentes não estão representadas. Nos sistemas em que o acesso e a permanência na escola são mais baixos, a população estudada é, por conseguinte, a mais selecionada.

A avaliação incide sobre duas disciplinas, num momento específico do percurso. Não diz nada sobre as outras aprendizagens.

Os dados de contexto são autodeclarados. Alunos, pais, professores e diretores respondem sobre si próprios.

O que limita as comparações

Os níveis avaliados não se situam numa escala comum. Uma pontuação no início da escolaridade, uma pontuação no final da escolaridade e uma pontuação no final da educação básica não são comparáveis entre si, tal como não o são o nível dos professores e o dos alunos, que dizem respeito a populações e provas distintas.

As comparações ao longo do tempo dizem respeito apenas aos países que participaram em vários ciclos e cujos dados foram validados. Os restantes são excluídos das análises de evolução e identificados como tal.



1

2

3

4

5

Metodologia da avaliação





O QUE O PASEC MEDE E O QUE NÃO MEDE

Os testes destinados aos alunos são elaborados com base em três fontes principais: os conhecimentos científicos sobre a aprendizagem da leitura e da matemática, os domínios comuns dos programas curriculares dos países participantes e os padrões internacionais de avaliação dos resultados escolares. Não têm como objetivo avaliar diretamente o grau de domínio dos programas nacionais, mas sim medir um conjunto comum de conhecimentos e competências essenciais para a continuação da aprendizagem. A avaliação do PASEC constitui, assim, uma medida externa, internacional e complementar às avaliações nacionais: fornece aos países pontos de referência comparáveis para avaliar os resultados dos alunos, acompanhar a sua evolução ao longo do tempo e orientar as políticas educativas.

O inquérito do PASEC2024 tem como objetivo avaliar a eficácia, a equidade e, indiretamente, a eficiência dos sistemas educativos dos países participantes. Avalia os conhecimentos dos alunos na língua de ensino e em matemática em três fases do percurso escolar: no início e no final do ensino básico e no final da educação de base (1.º ciclo do ensino secundário). Inclui ainda, pela segunda vez após o PASEC2019, um inquérito aos professores do ensino básico, bem como quatro questionários de contexto dirigidos aos alunos, aos pais, aos professores e aos diretores das escolas.

A metodologia do PASEC baseia-se na recolha de dados padronizados junto de amostras representativas de escolas e alunos. Os testes avaliam os conhecimentos adquiridos pelos alunos, enquanto os questionários de contexto registam as características dos alunos, das famílias, dos professores, das turmas, das escolas e dos ambientes de aprendizagem. O cruzamento destas informações com os resultados dos testes permite identificar as características escolares e extraescolares associadas à aprendizagem.

Os três conceitos que estruturam a interpretação dos resultados devem ser entendidos à luz das características e dos objetivos do inquérito. Um sistema educativo é considerado eficaz quando permite que o maior número possível de alunos adquira os conhecimentos, as competências e as atitudes esperadas nas diferentes fases do seu percurso escolar; é considerado equitativo quando procura reduzir as disparidades em termos de escolarização, progresso e sucesso entre os alunos, independentemente do seu sexo, origem social, língua, local de residência, região ou tipo de escola frequentada; como eficiente quando consegue transformar de forma ótima os recursos financeiros, humanos, materiais e organizacionais de que dispõe em resultados escolares de qualidade. Neste relatório, a eficácia é avaliada com base nos testes, a equidade com base na análise cruzada dos resultados com as características dos alunos e das escolas, e a eficiência de forma indireta, através da comparação dos resultados com os dados relativos ao financiamento da educação.

O ÂMBITO DA AVALIAÇÃO E O CONTEÚDO DAS PROVAS

Para além dos alunos, a avaliação recorre aos professores do ensino básico, aos diretores das escolas e, pela primeira vez, aos pais dos alunos, com o objetivo de esclarecer as condições em que se desenrolam o ensino e a aprendizagem. No início do ensino básico, a aplicação das provas é individual e oral, com uma duração de cerca de trinta minutos por disciplina; no final do ensino básico e no ensino secundário, são coletivos e escritos, principalmente sob a forma de perguntas de escolha múltipla, e têm uma duração máxima de duas horas por disciplina. Dado que o número de perguntas excede a capacidade de resposta de um aluno, são distribuídos aleatoriamente quatro cadernos em cada turma.



1

2

3

4

5

As provas destinadas aos professores do ensino básico assentam num princípio explícito: um professor do ensino básico deve dominar os conteúdos correspondentes ao perfil de saída esperado dos alunos no final do ciclo, independentemente da turma em que leciona. Avaliam duas dimensões distintas: o domínio dos próprios conteúdos e a didática (identificar os objetivos visados por uma situação de aprendizagem, escolher um exercício coerente com um objetivo, identificar e interpretar o erro numa produção do aluno). É a comparação destas duas dimensões que confere originalidade ao inquérito aos professores.

População avaliada	Leitura/língua de ensino	Matemática
Alunos – início do ensino básico	Compreensão oral, leitura e descodificação, compreensão escrita	Aritmética; geometria, espaço e medida
Alunos – final do ensino básico	Compreensão de textos narrativos, informativos e de documentos	Aritmética, grandezas e medidas, geometria
Alunos – final do 1.º ciclo do ensino secundário	Compreensão de textos narrativos, descritivos e argumentativos, desde a identificação de informações explícitas até à inferência e à interpretação	Aritmética e álgebra, medida, geometria, estatística
Professores do ensino básico	Domínio da língua, compreensão do sentido do texto, estruturas da língua; didática da compreensão da leitura	Aritmética, grandezas e medidas, geometria e espaço; didática da matemática
Professores do ensino secundário	Características sociodemográficas e condições de ensino, sem prova disciplinar	
Diretores de escola	Ensino básico e secundário: características sociodemográficas, condições de ensino e características dos estabelecimentos de ensino	
País de alunos	Contexto familiar	

QUANTOS PAÍSES, ESCOLAS E ALUNOS

Nível avaliado	País	Escolas/ estabelecimentos	Alunos avaliados	Taxa de participação (mín. – máx.)
Início do ensino básico	16	1.946	27.004	85,8% – 98,4%
Final do 1.º ciclo do ensino secundário	16	3.892	86.352	82,4% – 99,7%
Fim do ensino secundário	14	2.383	57.164	74,6% – 92,9%
JUNTO	16	6.275	170.520	-

Os exames decorrem em francês, inglês, português, árabe e em nove línguas nacionais. As versões nas diferentes línguas seguem quatro etapas: dupla tradução independente, conciliação, verificação por uma agência especializada e validação nacional.



COMO FORAM OBTIDOS OS RESULTADOS

Os instrumentos foram objeto de um ensaio de campo em abril-maio de 2024 e a recolha definitiva decorreu entre abril e junho de 2025. O ciclo mantém a designação “PASEC2024”, que remete para o seu plano quinquenal, mas as análises de evolução baseiam-se nos anos reais de recolha: 2014, 2019 e 2025.

Os resultados obtidos não são fruto de uma ação improvisada. Resultam de um processo científico rigoroso, em conformidade com as normas internacionais e sujeito a controlo em cada uma das suas etapas. Desde a conceção das provas até à produção das pontuações, cada etapa do processo é alvo de verificações sucessivas, partilhadas por todos os países participantes e supervisionadas pelo comité científico do PASEC.

1. Provas baseadas nos programas escolares

As perguntas feitas aos alunos não são elaboradas ao acaso: baseiam-se em quadros de avaliação elaborados a partir dos programas escolares comuns aos países participantes e dos requisitos internacionais. Cada pergunta é elaborada por especialistas em pedagogia e, posteriormente, analisada em conjunto para garantir a sua clareza, pertinência e equidade. Antes da avaliação definitiva, todas as perguntas são testadas junto de uma amostra do público-alvo previsto, primeiro num laboratório cognitivo e, posteriormente, num ensaio de campo, o que permite eliminar as perguntas ambíguas ou mal calibradas e selecionar apenas aquelas cuja qualidade está comprovada.

2. Uma amostra representativa de cada país

Não é necessário avaliar todos os alunos de um país. O PASEC seleciona uma amostra cientificamente construída, de acordo com regras estatísticas precisas que garantem que as escolas e os alunos selecionados reflitam fielmente a diversidade do sistema educativo nacional: meios urbanos e rurais, escolas públicas, privadas ou comunitárias, em todas as regiões do país. A amostra baseia-se na lista exaustiva das escolas sob a alçada do ministério, que foi previamente submetida a uma verificação minuciosa com o objetivo de eliminar duplicados, identificadores errados e números de alunos suspeitos. Este rigor garante que os resultados sejam válidos para todo o país e não apenas para algumas escolas.

3. Uma recolha supervisionada e dados verificados

A aplicação das provas segue procedimentos padronizados e idênticos em todos os países, para que as condições de avaliação sejam comparáveis; os administradores recebem formação para o efeito. Para complementar a supervisão exercida pelas equipas nacionais, são destacados observadores independentes no terreno para garantir o cumprimento dos procedimentos, observar o trabalho dos administradores e comunicar imediatamente eventuais irregularidades. As respostas recolhidas são, em seguida, introduzidas e verificadas pelo PASEC: quaisquer dados em falta ou duvidosos são identificados nesta fase.

4. Uma limpeza dos dados validada pelas equipas nacionais

Os dados são submetidos a controlos de coerência exaustivos, tanto no interior de cada base de dados como entre as bases de dados dos alunos, professores e diretores. As incoerências são analisadas e corrigidas em estreita colaboração com as equipas nacionais, com base nos documentos efetivamente recebidos do terreno: nenhum dado é alterado sem justificação nem verificação.

5. Uma análise que garanta uma medição justa e comparável

Por fim, vem a análise psicométrica, que verifica a qualidade da medição. Assegura-se de que cada questão avalie efetivamente a competência pretendida e de que seja imparcial para todos os grupos de alunos, independentemente do seu sexo, origem ou língua de ensino. É ela que permite transformar as respostas em resultados fiáveis, válidos e comparáveis, tanto entre países como entre edições. A comparação entre edições baseia-se em itens de ancoragem de referência, perguntas comuns a ambas as edições que servem como pontos de referência partilhados.

Uma última operação determina a interpretação dos números. Cada aluno recebe um peso, igual ao número de alunos da população que representa, que tem em conta as probabilidades de seleção em cada etapa e corrige a falta de resposta. Todos os resultados são calculados com base nestes dados ponderados: descrevem a totalidade da população escolar no nível em questão e não apenas os alunos inquiridos.



1

2

3

4

5

DAS PONTUAÇÕES AOS NÍVEIS DE COMPETÊNCIA E O LIMIAR DE DOMÍNIO

Medir não é suficiente. Ainda é preciso dizer o que os alunos sabem realmente fazer. É essa a função das escalas de competências, que dividem o continuum de desempenho em níveis sucessivos, cada um acompanhado de um descritor que enuncia as tarefas que os alunos desse nível sabem realizar. Um aluno de nível intermédio será capaz de identificar uma informação explícita num texto curto; um aluno de nível superior saberá deduzir uma informação implícita ou estabelecer ligações entre várias passagens de um mesmo texto. A pontuação indica em que nível se encontra o aluno; o descritor indica o que ele sabe fazer. Esta correspondência torna os resultados úteis: permite que os responsáveis pelas decisões se concentrem nas competências em vez de posições num ranking e indica ao professor o que ainda é necessário consolidar.

Em cada escala, um limiar mínimo de competência distingue os alunos que dominam os conhecimentos fundamentais daqueles que ainda não os dominam. É o indicador central do relatório: a percentagem de alunos que se situam acima desse limiar diz mais a um decisor do que a pontuação média, porque se refere a alunos e não a uma escala. Este limiar está, além disso, alinhado com o nível mínimo mundial adotado para o acompanhamento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável n.º 4, indicador 4.1.1, o que permite situar os resultados do PASEC no âmbito do acompanhamento internacional da aprendizagem.

O QUE É COMPARÁVEL E O QUE NÃO É

A normalização dos instrumentos e dos procedimentos permite fazer comparações. A tabela abaixo estabelece os limites dentro dos quais os resultados podem ser comparados entre si.

O que se pode comparar	O que não se pode comparar
Os países entre si, ao mesmo nível e na mesma disciplina.	Entre os três níveis: os exames e as escalas diferem; uma pontuação no final do ensino básico e uma pontuação no final do 1.º ciclo do ensino secundário e a classificação no final da educação básica não se situam na mesma escala.
A evolução de um mesmo país entre 2014, 2019 e 2025, graças às perguntas de ancoragem.	Os países que não participaram nos três ciclos ou que não dispõem de dados relativos a dois ciclos são excluídos das análises de evolução.
Grupos de alunos do mesmo país: raparigas e rapazes, das zonas urbanas e rurais, do ensino público e privado, de diferentes condições sociais.	O nível dos professores e o dos alunos: dois grupos e duas provas distintas, sem uma escala comum.
Os resultados do PASEC de um ciclo para o outro.	Os resultados do PASEC comparados com os de outra avaliação internacional ou de um exame nacional, que não medem o mesmo nem se referem à mesma população.



- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Avaliar as aprendizagens para transformar as políticas educativas

Criado em 1991, o Programa de Análise dos Sistemas Educativos da CONFEMEN (PASEC) afirmou-se como o instrumento de referência ao serviço da pilotagem dos sistemas educativos dos Estados e governos membros da CONFEMEN. Tem por missão esclarecer a decisão pública, medindo a evolução do desempenho dos sistemas educativos, a fim de orientar a elaboração, o acompanhamento e a avaliação das políticas educativas e, através delas, a melhoria da qualidade da educação.

A sua ação não se limita à medição. O PASEC reforça as capacidades nacionais de avaliação, favorece a apropriação e a utilização efetiva dos resultados pelos atores educativos e apoia o desenvolvimento da investigação em educação. Através das suas avaliações e dos seus trabalhos de análise, disponibiliza aos decisores dados fiáveis e comparáveis, bem como análises rigorosas, alavancas para uma educação com melhor desempenho, mais equitativa e mais eficaz.

Por fim, o PASEC contribui para a produção de conhecimento, acompanhando os investigadores e pondo à sua disposição os seus dados e quadros de avaliação. Alimenta trabalhos úteis tanto para os sistemas educativos como para a comunidade universitária.

CONFEMEN – PASEC

Complexe SICAP Point E, Edifício C
3.º andar, Avenue Cheikh Anta Diop
BP 3220 Dacar, Senegal
Tel.: +221 33 859 29 79 / +221 33 859 29 91
Fax: +221 33 825 17 70
Correio eletrónico: pasec@confemen.org
Sitio web: www.pasec.confemen.org

@CONFEMEN



© PASEC, 2026. Todos os direitos reservados.