

PASEC2024

DADOS RECOLHIDOS EM 2025



RESUMO EXECUTIVO

AS COMPETÊNCIAS DOS **PROFESSORES** DO ENSINO BÁSICO

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	7
SECÇÃO 3. Disparidades no seio dos sistemas educativos	12
SECÇÃO 4. Recursos mobilizados e resultados obtidos	17
SECÇÃO 5. O que estes resultados implicam para a ação	21
Metodologia da avaliação	27

© 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: 92-9133-252-6

Coordenação gráfica: Suzanne Grossmann

Direção artística: Magaly Madelain

Produção gráfica: Valérian Lallement

Coordenação editorial, revisão de provas 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 – As competências dos professores do ensino básico na África Subsariana*. 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/fr/resultats/pasec-24-rapport>

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

CONTEXTO E OBJETIVOS DO PASEC2024

Pela primeira vez, o PASEC dedica um relatório internacional inteiro aos professores e professoras do ensino básico. Introduzida em 2019, a medição direta dos seus conhecimentos estava, até agora, integrada nos relatórios sobre os resultados dos alunos. Esta escolha responde a um grande desafio para vários países da África Subsaariana, que têm de recrutar e formar um elevado número de professores, ao mesmo tempo que se empenham em melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas educativos.

O PASEC2024 permite, precisamente, dispor de dados comparativos que permitem avaliar várias dimensões da eficácia, da equidade e, indiretamente, da eficiência dos sistemas educativos. Como tal, a vertente da avaliação dedicada aos professores tem três objetivos: descrever as características e as condições de exercício dos professores do ensino básico, avaliar os seus conhecimentos disciplinares e didáticos em compreensão escrita e em matemática e relacionar esses conhecimentos com as suas características e com os recursos mobilizados pelos Estados.

Dezasseis países participaram na avaliação realizada junto dos professores do ensino básico: Benim, Burundi, Camarões, Congo, Côte d'Ivoire (Costa do Marfim), Jibuti, Gabão, Guiné, Guiné-Bissau, Madagáscar, Mali, Nigéria, São Tomé e Príncipe, Senegal, Chade e Togo. Onze tinham participado no PASEC2019; o Jibuti, a Guiné-Bissau, o Mali, a Nigéria e São Tomé e Príncipe participam pela primeira vez em 2024. No total, foram inquiridos 23.254 professores nas escolas da amostra do final do ensino básico, entre abril e junho de 2025.

O presente documento é o resumo executivo do relatório internacional PASEC2024 dedicado aos professores do ensino básico. 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 oito mensagens-chave que resumem o conjunto das constatações; as pontuações médias e a sua dispersão no seio de cada país; a descrição do que os professores sabem e sabem fazer em cada nível das escalas, tanto disciplinares como didáticas; 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 Os professores dominam melhor os conteúdos disciplinares na compreensão escrita do que em matemática.

No conjunto dos dezasseis países, **43% dos professores atingem o nível 3 na escala de compreensão escrita, contra 21% em matemática**. No outro extremo, 3% situam-se abaixo do nível 1 em compreensão escrita, contra 14% em matemática. Quase um em cada dois professores (46%) não ultrapassa o nível 1 em matemática, que corresponde a conhecimentos factuais e a procedimentos de aplicação direta. Ora, os conteúdos avaliados correspondem principalmente àqueles que os professores devem fazer com que os seus alunos adquiram no final do ensino básico. A percentagem de professores no nível 3 é mais elevada na compreensão escrita em 14 dos 16 países; apenas o Burundi e Madagascar apresentam a situação inversa.

2 O domínio dos conteúdos varia consideravelmente de um sistema educativo para outro e, dentro dos próprios países, de um professor para outro.

As pontuações médias nacionais variam entre os 385,1 pontos em Madagascar e os 545,4 pontos no Senegal em compreensão escrita, o que representa uma diferença de 160 pontos. Em matemática, os resultados variam entre os 396,3 pontos da Nigéria e os 537,4 pontos do Senegal. A percentagem de professores no nível 3 de matemática varia entre 4% na Nigéria e 45% no Benim e a percentagem

abaixo do nível 1 varia entre 3% (Benim, Burundi, Senegal) e 39% (Nigéria). As posições nacionais estão relacionadas entre si de uma disciplina para outra (correlação de 0,69), sem se sobreporem. As médias nacionais acabam por ocultar diferenças significativas entre professores de um mesmo país, nomeadamente na Nigéria e no Mali, em compreensão escrita, e no Gabão, em matemática.

3 Os professores reconhecem melhor os conceitos didáticos do que os utilizam para analisar os erros dos alunos e planear o ensino.

No âmbito da didática da compreensão escrita, acertam 62,9% das questões relativas aos conceitos didáticos, mas apenas 41,4% das que exigem identificar o objetivo pedagógico de uma situação e 25,2% das que se referem à origem de um erro; estas duas últimas percentagens são inferiores ou iguais às de uma resposta aleatória. Em matemática, a análise do processo de aprendizagem do aluno é a que apresenta melhores resultados (43,8%, ou seja, 19,6 pontos acima do nível aleatório), enquanto a definição dos objetivos pedagógicos (28,3%) e a escolha das atividades (27,9%) situam-se ao nível do acaso.

Perante um erro cometido por um aluno num problema de proporcionalidade, apenas 35% dos professores consideram a interpretação esperada. Esta constatação está em consonância com a de 2019: saber resolver um problema não é suficiente para reconstruir o raciocínio de um aluno que comete um erro.

4

As disparidades entre as zonas rurais e urbanas, e entre o setor público e o privado, devem-se, em primeiro lugar, à distribuição dos professores.

Na compreensão escrita, os professores das zonas urbanas superam os das zonas rurais em cerca de 30 pontos; esta vantagem diminui significativamente quando se comparam a formação, o tempo de serviço e o estatuto. A vantagem do setor privado (cerca de 14 pontos) inverte-se após o ajustamento, passando a ser do setor público (cerca de 16 pontos). Estes resultados estão em consonância com a hipótese de que as diferenças entre contextos refletem, em primeiro lugar, a afetação de professores com menor formação, menos experiência e em situações mais precárias às zonas rurais. As professoras das zonas rurais constituem o grupo com pior desempenho: 446 pontos na compreensão escrita, ou seja, cerca de cinquenta pontos a menos do que os professores do sexo masculino das zonas urbanas.



1

2

3

4

5

5

Um em cada seis professores afirma não ter recebido qualquer formação inicial e um em cada quatro indica não ter beneficiado de formação contínua nos últimos dois anos.

Um em cada seis professores (16%) afirma nunca ter frequentado uma formação inicial em pedagogia. Em Madagascar, é o caso de seis em cada dez professores (61%); no Togo e no Burundi, de um em cada quatro (26%). Por outro lado, esta percentagem mantém-se inferior a 10% em seis países, entre os quais o Senegal e o Jibuti. A vantagem de contar com professores com formação é evidente em alguns países. Na Côte d'Ivoire, obtêm, em média, mais 34 pontos do que os que não receberam formação em compreensão escrita e mais 47 em matemática, em condições comparáveis de meio social, sexo e idade. No entanto, esta vantagem só se verifica em quatro dos dez países em que é possível fazer a comparação, o que levanta questões sobre o conteúdo das formações, mais do que sobre a sua utilidade. Ao longo da carreira, 73% dos professores afirmam ter frequentado formação contínua nos últimos dois anos, com percentagens que variam entre os 47% no Burundi e os 90% no Jibuti. No entanto, apenas 41% consideram boas as oportunidades de formação que lhes são oferecidas e quase um em cada dois tem uma opinião bastante negativa sobre o apoio pedagógico que recebe (47%).

6

Dentro de um mesmo país, os professores apresentam perfis muito diferentes consoante o seu estatuto profissional, o tipo de escola (pública ou privada), o meio onde exercem a sua atividade (rural ou urbano) e a sua experiência.

Menos de um em cada dois professores é funcionário público (45,7%), com grandes diferenças entre os países: 6,1% em Madagascar e 89,0% no Burundi. Os restantes repartem-se entre professores do ensino privado (27,9%),

professores contratados (11,4%) e professores comunitários (8,3%). Estes perfis também se distribuem de forma desigual no seio dos sistemas educativos. Os professores comunitários representam 14,6% dos professores rurais, contra 2,7% dos urbanos, e chegam a representar 57,5% dos professores rurais no Chade. Neste país, 30% dos professores das zonas rurais não têm qualquer formação inicial, contra 8,5% nas cidades. O setor privado também não recruta os mesmos perfis em todos os sítios. Na Côte d'Ivoire, 39,5% dos professores do ensino privado não têm qualquer formação inicial, contra 4,6% no ensino público; no Congo, a situação é inversa. A experiência média varia entre os 8 anos na Guiné-Bissau e em São Tomé e Príncipe e os 16 anos no Burundi. Em certos contextos, estas diferenças têm impacto nas competências. Nos Camarões e no Mali, os professores comunitários obtêm resultados inferiores em 33 a 56 pontos aos dos funcionários públicos, com formação e contexto comparáveis.

7

As condições de trabalho dos professores são difíceis: turmas sobrelotadas, salários irregulares em vários países e acumulação de atividades por parte de quase um em cada dois professores.

Os professores do ensino básico indicam, em média, 47 alunos por turma, com variações que vão dos 37 no Gabão aos 65 no Chade. Quase um em cada cinco professores (18%) não recebe o seu salário regularmente. A proporção mantém-se inferior a 5% no Senegal e no Benim, mas atinge 47% no Chade, 39% em Madagascar e 33% no Congo. Os professores comunitários são os mais afetados pelas irregularidades salariais (39%), assim como os professores das zonas rurais. **Quase um em cada dois professores (47%) exerce outra atividade geradora de rendimentos, na maioria dos casos no setor agrícola; esta**



47
ALUNOS
EM MÉDIA
POR TURMA

percentagem ultrapassa os 60% em seis países. Por outro lado, apenas 35% dos professores inquiridos consideram o seu salário bom ou muito bom, variando entre 11% em Madagascar e 66% em São Tomé e Príncipe.

8

Os países que mais investem no ensino básico não são, no entanto, necessariamente aqueles cujos professores são os mais competentes.

Os Estados não destinam os mesmos montantes às despesas com o ensino básico. Em relação à riqueza do país, a despesa pública por aluno varia entre 2,5% do PIB per capita na Guiné-Bissau e 28,2% no Jibuti. **Os países que mais gastam por aluno não são, contudo, necessariamente aqueles cujos professores são os mais competentes.** O Togo e a Guiné destinam a mesma percentagem da sua riqueza a cada aluno (6,3%); no entanto, 85% dos professores togoleses atingem, pelo menos, o nível intermédio nas duas disciplinas, contra 61,5% na Guiné. O Benim e os Camarões também obtêm bons resultados com uma despesa por aluno modesta, enquanto o Mali e o Congo gastam mais sem atingirem esse nível. O Senegal, o Benim e o Togo figuram, independentemente do indicador considerado, entre os países que obtêm os melhores resultados em relação ao que investem. Estas constatações não sugerem que se gaste menos, mas sim que se analise a forma como os recursos são utilizados.

SECÇÃO 1

Pontuações médias e dispersões



A média dos professores no PASEC2024 situa-se nos 476,0 pontos em compreensão escrita e nos 469,4 pontos em matemática. Na compreensão escrita, as pontuações nacionais variam entre os 385,1 pontos em Madagáscar e os 545,4 pontos no Senegal, o que representa uma diferença de 160,3 pontos. Em matemática, os resultados variam entre os 396,3 pontos da Nigéria e os 537,4 pontos do Senegal, ou seja, 141,1 pontos. A tabela ao lado apresenta as pontuações nacionais e o seu desvio em relação à média em cada disciplina.

Tabelas 3.3 e 3.4 consolidadas

Pontuações médias nacionais dos professores e desvio em relação à média do PASEC2024

País	Leitura: pontuação (e.-p.)	Leitura: desvio em relação à média	Matemática: pontuação (e.-p.)	Matemática: desvio em relação à média
Senegal	545,4 (5,7)	+69,4 ▲	537,4 (4,2)	+68,0 ▲
Côte d'Ivoire	541,6 (3,5)	+65,6 ▲	491,8 (3,9)	+22,4 ▲
Benim	532,6 (3,9)	+56,6 ▲	534,2 (4,9)	+64,8 ▲
Gabão	529,7 (4,8)	+53,7 ▲	490,8 (6,5)	+21,4 ▲
Jibuti	522,4 (2,8)	+46,4 ▲	494,0 (3,0)	+24,6 ▲
Togo	512,6 (3,2)	+36,6 ▲	524,6 (3,4)	+55,2 ▲
Camarões	501,4 (4,6)	+25,4 ▲	482,0 (4,2)	+12,6 ▲
São Tomé e Príncipe	482,7 (9,2)	+6,7 ●	440,0 (10,7)	-29,4 ▼
Congo	468,7 (4,7)	-7,3 ●	449,5 (4,6)	-19,9 ▼
Guiné-Bissau	453,7 (7,4)	-22,3 ▼	398,8 (7,6)	-70,6 ▼
Guiné	446,6 (5,6)	-29,4 ▼	448,6 (3,8)	-20,8 ▼
Burundi	436,1 (2,8)	-39,9 ▼	517,9 (3,1)	+48,5 ▲
Nigéria	430,6 (5,5)	-45,4 ▼	396,3 (4,5)	-73,1 ▼
Chade	415,3 (5,8)	-60,7 ▼	419,8 (6,6)	-49,6 ▼
Mali	411,5 (9,1)	-64,5 ▼	432,2 (4,9)	-37,2 ▼
Madagáscar	385,1 (3,1)	-90,9 ▼	452,3 (3,8)	-17,1 ▼
MÉDIA DO PASEC2024	476,0	-	469,4	-

Como ler: ▲ pontuação significativamente superior à média do PASEC2024; ● sem diferenças significativas; ▼ significativamente inferior. Os desvios em relação à média não são comparáveis entre disciplinas em termos de pontos, uma vez que as duas escalas foram elaboradas separadamente.



1

2

3

4

5



Todos os gráficos e as tabelas foram extraídos do Relatório internacional “PASEC2024 – As competências dos professores do ensino básico na África Subsaariana”, disponível em linha: <https://pasec.confemen.org/pt/resultados/pasec-24-relatorio>

Compreensão escrita

Sete países situam-se significativamente acima da média do PASEC2024: o Senegal, a Côte d'Ivoire, o Benim, o Gabão, o Jibuti, o Togo e os Camarões. O Senegal e a Côte d'Ivoire ocupam o topo da tabela com desempenhos estatisticamente indistinguíveis, seguidos pelo Benim. O Gabão e o Jibuti constituem um segundo grupo de alto nível; o Togo e os Camarões mantêm-se acima da média, mas afastam-se do topo. São Tomé e Príncipe e o Congo não se distinguem estatisticamente da média. Os outros sete países situam-se significativamente abaixo: a Guiné-Bissau, a Guiné e o Burundi apresentam níveis semelhantes; a Nigéria, o Chade e o Mali constituem um grupo de países com fracos resultados; e Madagáscar ocupa claramente a última posição.

Matemática

Todos os países obtêm resultados estatisticamente diferentes da média do PASEC2024. O Senegal e o Benim ocupam o topo da tabela, com desempenhos estatisticamente equivalentes, seguidos pelo Togo e pelo Burundi, que não apresentam diferenças significativas. O Jibuti, a Côte d'Ivoire e o Gabão apresentam resultados comparáveis; os Camarões situam-se ligeiramente abaixo, mantendo-se, no entanto, acima da média. Na segunda metade da distribuição, Madagáscar, o Congo e a Guiné apresentam valores estatisticamente próximos; São Tomé e Príncipe, o Mali e o Chade situam-se numa zona mais baixa. A Guiné-Bissau e a Nigéria fecham a lista, sem diferenças significativas entre si.

Desempenhos semelhantes nas duas disciplinas, mas vários perfis nacionais atípicos

O desempenho dos professores nas duas disciplinas evolui, de um modo geral, na mesma direção: a correlação entre as pontuações nacionais atinge cerca de 0,69. No entanto, a relação está longe de ser perfeita. A secção 2 deste documento apresenta os três grupos de países identificados no capítulo 3 do Relatório internacional.

Três países apresentam um perfil contrastante. O Burundi situa-se cerca de 50 pontos acima da média em matemática, mas cerca de 40 pontos abaixo na compreensão escrita. São Tomé e Príncipe, que se situa próximo da média em compreensão escrita, encontra-se claramente abaixo da média em matemática; o Congo apresenta um perfil semelhante, embora mais moderado. Nestes países, a avaliação das competências e das necessidades de reforço deve incidir sobre cada disciplina.



Distribuição das competências no seio dos países

A média não é suficiente para caracterizar os sistemas educativos. A diferença entre os professores com pior desempenho (10.º percentil) e os de melhor desempenho (90.º percentil) varia significativamente de país para país: na compreensão escrita, de 154,5 pontos em São Tomé e Príncipe a 249,8 pontos na Nigéria; em matemática, de 171,1 pontos em São Tomé e Príncipe a 267,6 pontos no Gabão (gráficos 3.7 e 3.9 do Relatório internacional).

São Tomé e Príncipe apresenta a distribuição mais concentrada nas duas disciplinas. Na compreensão escrita, a Nigéria e o Mali apresentam resultados baixos e uma grande heterogeneidade, enquanto o Senegal combina um nível elevado com uma dispersão relativamente baixa. Em matemática, o Gabão apresenta um nível acima da média e a maior dispersão; o Senegal, o Benim e o Togo, os três países com melhor desempenho, apresentam desvios superiores à mediana dos dezasseis países.

Quando o nível médio é baixo, mas a dispersão é limitada, as necessidades de reforço dizem provavelmente respeito a uma grande parte do corpo docente. Quando a dispersão é elevada, as necessidades diferem consoante os grupos de professores.



1

2

3

4

5

SECÇÃO 2

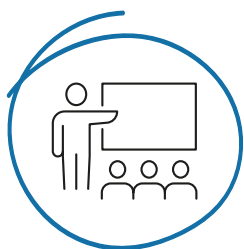
Descrição dos níveis das escalas de competências e tipologia dos países



O que os professores sabem e sabem fazer

Os conteúdos avaliados baseiam-se principalmente nas competências que se espera que os alunos tenham no final do ensino básico. O capítulo 3 do Relatório internacional retira daí uma expectativa: os professores, responsáveis por fazer com que os alunos adquiram essas competências, deveriam situar-se, na sua maioria, nos níveis mais elevados das escalas. Na compreensão escrita, a maioria dos professores atinge o nível 3 em sete países; em matemática, em nenhum.

O capítulo 3 do Relatório internacional esclarece que esta diferença entre disciplinas não prova que o teste de matemática seja mais difícil, uma vez que cada escala se baseia em limiares e descritores próprios. A natureza do nível 3 em matemática ajuda, no entanto, a esclarecer estes resultados: exige a análise de situações complexas antes de se iniciar um procedimento, a mobilização de vários conhecimentos e o controlo de certos erros e conceções erradas em situações pouco rotineiras.



43%
DOS PROFESSORES

atingem o nível
mais elevado em
compreensão escrita

Tabela 3.1

Escala de competências dos professores em compreensão escrita

Níveis	Pontuação (pontos)	Distribuição dos professores pelos níveis da escala	Descrição das competências dos(as) professores(as)
Nível 3	Superior a 497	43%	Nesta fase, os professores são capazes de assumir uma perspectiva mais ampla e de abordar de forma abrangente qualquer tipo de texto. Fazem inferências complexas e conseguem combinar e interpretar várias ideias implícitas, com base nas suas experiências e conhecimentos. Os professores são capazes de ir além do sentido literal de um texto para identificar a intenção do autor e perceber a vertente humorística de um texto (mesmo quando esta é discreta). Podem ter em conta o conteúdo de um texto para formular uma ideia nova e pertinente relacionada com as informações lidas.
Nível 2	Situado entre 394 e 497	36%	Os professores demonstram a sua capacidade de utilizar informações parafraseadas. São capazes de fazer inferências simples em qualquer tipo de texto. Conseguem também perceber a rede anafórica de um texto literário. Os professores são capazes de combinar informações presentes em diferentes partes de um texto.
Nível 1	Situado entre 290 e 394	18%	Os professores conseguem localizar informações explícitas em textos de extensão média ou longa, utilizando pistas de identificação presentes no texto e nas perguntas. Eles aplicam essa competência em textos narrativos e informativos. Os professores conseguem identificar algumas paráfrases básicas num texto.
Abaixo do Nível <1	Inferior a 290	3%	Os professores que se situam neste nível não demonstram, de forma suficiente, as competências avaliadas por este teste em compreensão escrita. Têm dificuldades nas matérias e competências do nível 1.



1

2

3

4

5

Tabela 3.2

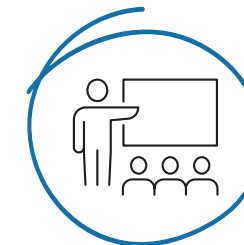
Escala de competências dos professores de matemática

Níveis	Pontuações (pontos)	Percentagem de professores	Descrição das competências dos professores
Nível 3	Superior a 547	21%	Os(as) professores(as) que se situam neste nível demonstram capacidade para resolver problemas complexos, que envolvem várias etapas de resolução e exigem a aplicação de um raciocínio baseado numa análise aprofundada da situação, podendo implicar o manuseamento de incógnitas (por exemplo, em problemas de repartições desiguais). Para resolver a maioria das tarefas deste nível, é necessária uma atenção cognitiva para evitar erros comuns e inibir conceções erradas (por exemplo, pensar que a área e o perímetro variam no mesmo sentido). A competência característica deste nível reflete também uma compreensão aprofundada dos conceitos (por exemplo, compreender a relatividade do todo face ao conceito de fração).
Nível 2	Situado entre 456 e 547	33%	Os professores que se encontram neste nível conseguem resolver inúmeros problemas de proporcionalidade direta, bem como problemas complexos, que envolvem várias etapas de resolução e exigem a aplicação de um procedimento organizado de forma sequencial. Várias tarefas deste nível envolvem conversões de unidades, quer estejam ou não integradas em situações-problema. Algumas tarefas exigem conhecimentos factuais sobre diversos conceitos matemáticos (por exemplo, as fórmulas para calcular a área de um sólido, uma propriedade dos triângulos ou ainda o nome de um triângulo específico...).
Nível 1	Situado entre 365 e 456	32%	Os professores que se situam neste nível demonstram conhecimentos factuais e domínio dos procedimentos básicos, que aplicam em tarefas de aplicação direta. As suas competências situam-se essencialmente no domínio dos números (por exemplo, o conhecimento da notação decimal, a comparação de frações, a noção de percentagem...) e das operações (capacidade de resolver operações que envolvam números inteiros, números decimais e frações). Demonstram também alguns conhecimentos na área dos sólidos e das figuras (por exemplo, identificar figuras ou sólidos, localizar uma diagonal ou um eixo de simetria...), bem como em grandezas e medidas (por exemplo, calcular o perímetro de um triângulo). São poucas as tarefas de resolução de problemas que se situam a este nível.
Nível <1	Inferior a 365	14%	Os(as) professores(as) que se situam neste nível não demonstram, de forma suficiente, os conhecimentos e as competências avaliados neste teste. Estes(as) professores(as) têm dificuldades no que diz respeito aos conhecimentos e competências do nível 1.

Níveis de domínio das disciplinas que variam consoante os países e as disciplinas

A percentagem de professores do nível 3 varia consideravelmente de país para país. No que diz respeito à compreensão escrita, esta ultrapassa os sete em cada dez no Senegal (73%) e na Côte d'Ivoire (72%), mas atinge apenas 8% em Madagáscar e 16% no Chade. Em matemática, varia entre 4% na Nigéria e 45% no Benim. Em 14 dos 16 países, os resultados são mais elevados na compreensão escrita do que na matemática; a diferença atinge os 45 pontos na Côte d'Ivoire, os 41 no Jibuti e os 36 no Gabão. O Burundi (37% em matemática contra 19% em compreensão escrita) e Madagáscar (14% contra 8%) apresentam a situação inversa.

A nível internacional, 46% dos homens atingem o nível 3 em compreensão escrita, contra 41% das mulheres. Em matemática, a diferença ascende a 15 pontos: 29% dos homens atingem o nível 3, contra 14% das mulheres, e 54% das professoras situam-se no nível 1 ou abaixo, contra 36% dos professores. Estas diferenças são de natureza descritiva.



21%
DOS PROFESSORES

atingem o nível mais elevado em matemática



1

2

3

4

5

Análise comparativa das duas disciplinas: três grupos de países

O capítulo 3 do Relatório internacional três grupos de países, de acordo com a sua posição em relação às duas médias do PASEC2024 (gráfico 3.10). A tabela ao lado apresenta a distribuição dos seus professores pelas escalas salariais.

Acima das duas médias. No Senegal, no Benim e no Togo, o nível 3 reúne a maior proporção de professores nas duas disciplinas. Para estes países, o capítulo 3 do Relatório internacional identifica o desafio na consolidação e no aprofundamento dos conhecimentos. Na Côte d'Ivoire, no Jibuti, no Gabão e nos Camarões, a maioria dos professores atinge o nível 3 em compreensão escrita, mas o nível 2 reúne a maior proporção em matemática.

Perfil contrastante. O Burundi obtém melhores resultados em matemática do que em compreensão escrita, área em que 19% dos seus professores atingem o nível 3. São Tomé e Príncipe e, em menor medida, o Congo apresentam a situação inversa: em São Tomé e Príncipe, 88% dos professores atingem, pelo menos, o nível 2 em compreensão escrita, contra 37% em matemática. Nestes dois países, pelo menos metade dos professores situa-se no nível 1 ou num nível inferior em matemática.

Abaixo das duas médias. Na Guiné, na Guiné-Bissau, na Nigéria, no Mali, no Chade e em Madagáscar, pelo menos metade dos professores situa-se no nível 1 ou num nível inferior em matemática: 74% na Guiné-Bissau, 77% na Nigéria e 65% no Chade. Na compreensão escrita, Madagáscar concentra a maior parte dos seus professores nos níveis 1 e 2, e 58% deles situam-se no nível 1 ou num nível inferior. Nestes países, de acordo com o capítulo 3 do Relatório internacional, o desafio consiste em reforçar os conhecimentos disciplinares fundamentais de uma parte significativa do corpo docente.

Tabela

Distribuição dos professores pelas escalas salariais, por grupo de países (%)

Grupo	País	Compreensão escrita – % de professores que se situam, pelo menos, no nível 2	Compreensão escrita – % de professores no nível 3	Matemática: % de professores que se situam, pelo menos, no nível 2	Matemática: % de professores no nível 3
Acima das duas médias	Senegal	96	73	83	44
	Benim	96	69	80	45
	Togo	90	60	78	41
	Côte d'Ivoire	94	72	66	28
	Jibuti	94	64	71	24
	Gabão	93	67	62	30
	Camarões	89	54	61	24
Perfil contrastante	Burundi	72	19	76	37
	São Tomé e Príncipe	88	41	37	6
	Congo	81	38	47	12
Abaixo das duas médias	Guiné	75	30	49	12
	Guiné-Bissau	79	31	26	5
	Nigéria	63	26	23	4
	Mali	56	18	38	9
	Chade	61	16	35	6
	Madagáscar	42	8	46	14



1

2

3

4

5

Os conhecimentos pedagógicos dos professores

Os conhecimentos pedagógicos complementam este diagnóstico. Não são medidas numa escala, mas sim através de taxas de sucesso em relação ao nível que uma resposta aleatória alcançaria (tabelas 4.1 e 4.2).

Os professores obtêm melhores resultados nas questões que exigem o reconhecimento de um conceito didático ou a análise do processo de aprendizagem do aluno. Encontram mais dificuldades nas tarefas mais complexas: identificar a origem de um erro, definir um objetivo pedagógico ou escolher uma atividade. Na compreensão escrita, 37% dos professores identificam, na resposta errada de um aluno, a dificuldade relacionada com a competência de interpretação. Em matemática, 35% dos professores identificam a interpretação esperada do erro de um aluno num problema de proporcionalidade e outros dois itens relativos à interpretação do erro registam taxas de sucesso de 17,2% e 19,1%.

Tabelas 4.1 e 4.2 consolidadas

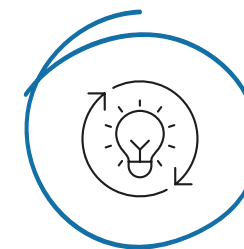
Resultados nos itens de didática, por subdomínio

Disciplina	Subdomínio	Itens	Taxa de sucesso	Diferença em relação ao acaso (pontos)
Compreensão escrita	Compreender conceitos didáticos	2	62,9%	+12,9
	Identificar objetivos pedagógicos	12	41,4%	-8,6
	Identificar a origem dos erros	2	25,2%	+0,2
Matemática	Analisar a abordagem do aluno	3	43,8%	+19,6
	Remediação e estatuto do erro	3	39,2%	+11,4
	Identificar uma abordagem adequada	4	39,5%	+6,1
	Interpretar um erro	13	33,2%	+5,6
	Definir objetivos pedagógicos	7	28,3%	-0,3
	Escolher atividades ou tarefas	2	27,9%	-1,3

Em matemática, a definição dos objetivos pedagógicos e a escolha das atividades situam-se ao nível do acaso. Na compreensão escrita, a identificação dos objetivos pedagógicos situa-se 8,6 pontos abaixo deste valor de referência (41,4% em relação aos 50%). De acordo com o capítulo 4 do Relatório internacional, se essa diferença se revelasse significativa, poderia sugerir que os professores se sentem mais inclinados a escolher uma resposta incorreta do que seria de esperar por mero acaso e revelar um equívoco comum.

O capítulo 4 do Relatório internacional apresenta duas interpretações destes resultados: uma dificuldade em recorrer a um raciocínio diagnóstico, ou um desfasamento entre um conhecimento prático, construído pela experiência, e a sua formulação teórica esperada pelos itens. Propõe analisar as opções de resposta erradas escolhidas pelos professores, a fim de as distinguir. Alguns subdomínios contam apenas com dois itens, o que exige cautela.

No âmbito da didática da compreensão escrita, o capítulo 4 do Relatório internacional distingue três grupos de países. O Jibuti e o Senegal obtêm resultados relativamente elevados numa grande parte dos itens. O Benim, a Côte d'Ivoire, os Camarões, o Togo e a Guiné situam-se próximos da média internacional. São Tomé e Príncipe, a Guiné-Bissau e Madagáscar apresentam, com maior frequência, taxas inferiores a esta média, nomeadamente no que diz respeito à identificação dos objetivos pedagógicos.



33,2%
DOS PROFESSORES

sabem interpretar
o erro de um aluno



1

2

3

4

5

SECÇÃO 3

Disparidades no seio dos sistemas educativos



O género dos professores

As mulheres representam 45% dos professores inquiridos, contra 42% em 2019, uma percentagem semelhante à observada em 2022 na África Subsaariana (47%). A nível mundial, a percentagem de professoras no ensino básico passou de 60% em 2000 para 68% em 2022 (UNESCO e Teacher Task Force, 2024). Esta percentagem varia entre 20% na Guiné-Bissau e 69% em São Tomé e Príncipe e as mulheres representam, pelo menos, metade dos professores inquiridos em sete países.

Em média, os professores obtêm resultados superiores aos das professoras em cerca de 10 pontos na compreensão escrita e em 40 pontos na matemática. Na compreensão escrita, a diferença não é significativa em nove países; é a favor dos homens no Mali, no Burundi e na Guiné-Bissau (de 26 a 42 pontos), e a favor das mulheres na Nigéria (+41 pontos), em Madagáscar (+24) e nos Camarões (+21). Em matemática, os homens obtêm resultados significativamente mais elevados em doze países, com diferenças que variam entre 15 pontos na Guiné e 76 pontos no Gabão; apenas na Nigéria se verifica uma vantagem significativa das professoras (+18 pontos).

Um em cada seis professores afirma não ter recebido qualquer formação inicial.

Em quase todos os países, a diferença entre professores e professoras, estimada após ter em conta as suas características, mantém-se muito próxima da diferença bruta: a ordem de grandeza e o sentido da diferença permanecem praticamente inalterados. Em matemática, a vantagem dos professores continua a ser significativa na grande maioria dos países, tal como a vantagem das professoras na Nigéria. Tal como já tinha sido salientado no relatório PASEC2019, o capítulo 5 do Relatório internacional considera que o fosso em matemática poderá estar relacionado com a sub-representação das raparigas nos ramos científicos do ensino secundário na África Subsaariana, de onde provêm, cada vez mais, os futuros professores do ensino básico. A isto acrescenta-se a predominância de candidatos com formação em letras nos programas de formação inicial de professores.

O tempo de serviço dos professores

Os professores têm, em média, 11 anos de experiência, variando entre os 8 anos na Guiné-Bissau e em São Tomé e Príncipe e os 16 anos no Burundi. Na compreensão escrita, o tempo de serviço está associado de forma ténue e irregular à pontuação: os professores com mais de vinte anos de experiência superam os que têm cinco anos ou menos em cerca de dez pontos. Em matemática, o panorama é muito mais claro: a diferença em relação aos professores menos experientes atinge cerca de 18 pontos para os que têm entre seis e dez anos de experiência, 34 pontos para os que têm entre onze e vinte anos e 56 pontos para os que têm mais de vinte anos. Atinge ou ultrapassa cerca de 60 pontos no Benim, na Côte d'Ivoire, no Senegal, em Madagáscar e no Burundi, mas não é significativo na Guiné-Bissau, no Mali,

na Nigéria e em São Tomé e Príncipe. Assim, uma maior antiguidade continua a estar associada a um melhor domínio dos conteúdos, especialmente em matemática, o que é compatível com a hipótese de uma especialização adquirida ao longo da experiência profissional. Vários trabalhos citados no capítulo 5 do Relatório internacional incentivam a valorização desta experiência no acompanhamento de professores em início de carreira e na formação inicial.

Formação inicial

Um em cada seis professores (16%) afirma não ter recebido qualquer formação inicial em pedagogia. Esta proporção atinge os 61% em Madagáscar e os 26% no Togo e no Burundi, mas mantém-se inferior a 10% em seis países: o Congo, o Jibuti, o Gabão, a Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e o Senegal. Nestes seis países, o grupo dos professores sem formação conta com menos de cem docentes, o que não permite comparar os professores com formação e os que não têm formação.

Nos outros dez países, com meio (urbano/rural), sexo e idade comparáveis, os professores com formação obtêm resultados significativamente superiores em quatro países: na Côte d'Ivoire (+33,7 pontos em compreensão escrita, +46,9 em matemática), em Madagáscar (+30,8 e +32,2), no Chade (+26,4 e +29,1) e no Mali (+32,3 em matemática). Na Guiné, os professores com formação obtêm, pelo contrário, resultados 22,7 pontos inferiores na compreensão escrita. Os cursos com duração de três anos ou mais situam-se mesmo abaixo do nível dos professores sem formação no Togo, na Guiné e no Benim, no que diz respeito à compreensão escrita.



1

2

3

4

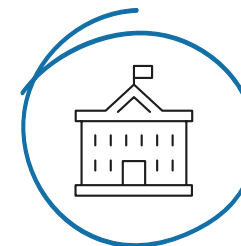
5



A amplitude das diferenças não está relacionada nem com a escassez nem com a generalização da formação inicial. Madagáscar, onde menos de quatro em cada dez professores têm formação, e a Côte d'Ivoire, onde quase nove em cada dez têm formação, apresentam diferenças de magnitude comparável, enquanto o Burundi e o Togo não apresentam quaisquer diferenças. O que distingue estes países talvez não tenha tanto a ver com a taxa de formação, mas sim com a natureza do grupo dos professores sem formação: no Chade, em Madagáscar e no Mali, uma parte dos professores sem formação provém de modalidades de recrutamento alternativas, como a dos professores comunitários, cujo objetivo é colmatar as necessidades de professores em contextos onde há escassez de professores com formação. A formação inicial e a situação profissional parecem, assim, estar intimamente interligadas. A duração declarada da formação constitui, por seu lado, um indicador imperfeito das competências disciplinares dos professores; o seu significado poderá estar mais relacionado com o nível académico à entrada na formação, com o conteúdo disciplinar dos programas e com a evolução dos mecanismos nacionais de recrutamento. Estas constatações levam a que se analise, em cada sistema, a articulação entre as condições de acesso à formação inicial, a estrutura dos programas e a duração dos cursos.

Estatuto dos professores

Os funcionários públicos representam, em média, 45,7% dos professores inquiridos, variando entre 6,1% em Madagáscar e 89,0% no Burundi. Os professores comunitários, recrutados e sustentados pela comunidade, pelos pais ou por uma organização não governamental, representam 8,3% do total de professores em todos os países abrangidos pelo inquérito e concentram-se no Chade (38,5%), em Madagáscar (33,0%), no Congo (18,3%) e no Mali (17,2%).



45,7%
DOS PROFESSORES

têm o estatuto de
funcionários públicos

Nos quatro países em que é possível fazer uma comparação, os professores comunitários obtêm resultados inferiores aos dos funcionários públicos. Em Madagáscar e no Chade, na disciplina de matemática, a diferença deixa de ser significativa quando se comparam níveis de formação e contextos semelhantes. Nos Camarões (-42,0 pontos na compreensão escrita, -55,8 em matemática) e no Mali (-34,3 e -33,3), esta situação persiste. Os resultados dos professores contratados são mais contrastantes: não se verificam diferenças significativas em Madagáscar, nos Camarões e na Guiné-Bissau; pontuações inferiores em cerca de 33 pontos em matemática no Benim e no Senegal; diferenças evidentes no Mali (-52,9 pontos em matemática, -41,1 em compreensão escrita) e, sobretudo, no Chade (-77,0 e -68,6).

Estes resultados podem estar relacionados com a proporção de professores comunitários entre os professores incluídos na análise dos estatutos. Nos casos em que representam cerca de metade, como no Chade e em Madagáscar, a diferença em relação aos funcionários públicos parece refletir sobretudo diferenças na formação e, talvez, no local de exercício das funções. Nos países onde são mais minoritários, como nos Camarões e no Mali, a diferença mantém-se mesmo após a correção e poderá refletir condições de recrutamento menos exigentes; no entanto, esta análise baseia-se apenas em quatro países. No caso dos professores contratados do Benim, do Senegal e do Mali, a diferença em matemática permanece praticamente inalterada quando se comparam a formação e o contexto, o que sugeriria a existência de características não observadas, como o nível académico à entrada e o conteúdo disciplinar das formações recebidas. Daqui se conclui que a



1

2

3

4

5

situação profissional não é, por si só, um indicador homogêneo das competências. Nos casos em que persistem diferenças, estas devem-se provavelmente às condições de recrutamento e formação associadas a cada estatuto, e não ao próprio estatuto. A questão determinante reside menos na natureza da relação laboral e mais nos requisitos de acesso à profissão e no acompanhamento dos professores recrutados fora das vias normais.

Competências e contexto de exercício (urbano/rural)

Os professores comunitários representam 14,6% dos professores rurais, contra 2,7% dos professores urbanos. O Chade, onde representam 38,5% do corpo docente, apresenta a disparidade mais acentuada (57,5% nas zonas rurais contra 14,6% nas cidades). Esta concentração nas zonas rurais também se observa no Congo (46,9% contra 9,7%), em Madagáscar (39,5% contra 11,3%) e no Mali (32,7% contra 2,1%). Ainda no Chade, 30% dos professores das zonas rurais não receberam qualquer formação inicial, contra 8,5% nas cidades.

Na compreensão escrita, os professores das zonas urbanas obtêm, em média, cerca de 30 pontos a mais do que os professores das zonas rurais. A diferença é significativa em oito países: desde 15 pontos no Jibuti até 53 pontos em Madagáscar, passando pelo Togo (22), Burundi (28), Congo (31), Nigéria (35), Chade (37) e Guiné-Bissau (39). Nenhum país apresenta uma vantagem rural significativa. Nas zonas urbanas, 49% dos professores atingem o nível 3, contra 37% nas zonas rurais; 16% situam-se no nível 1 ou num nível inferior, contra 28%. Em Madagáscar, 19% dos professores das zonas urbanas atingem o nível 3, contra 5% dos professores das zonas rurais. Em matemática, a vantagem urbana só é significativa em quatro países: o Congo (48 pontos), Madagáscar (28), a Nigéria (26) e o Jibuti (16). Em média, a diferença é da ordem dos 3 pontos a favor do meio rural e não é significativa.

Quando a formação, a experiência e o estatuto são comparáveis, a diferença na compreensão escrita diminui em doze dos dezasseis países. No Burundi e no Chade mantém-se uma vantagem urbana significativa, enquanto no Senegal se verifica uma vantagem rural de cerca de 20 pontos. Em matemática, o ajuste revela, em média, uma vantagem rural; apenas o Congo mantém uma vantagem urbana significativa. A conclusão principal não é tanto a de um efeito intrínseco do meio rural nas competências, mas sim a de uma relação estreita entre o meio de exercício e as características do corpo docente que nele está afetado: as escolas rurais acolhem tradicionalmente os professores menos experientes, menos formados e em situações mais precárias. Condições de trabalho mais difíceis, um acesso mais restrito a determinados recursos ou à formação e dificuldades na retenção de professores experientes podem também contribuir para estes resultados, sem que seja possível determinar o seu efeito específico com base nos dados da avaliação do PASEC2024. Em matemática, os mecanismos subjacentes à vantagem rural observada após o ajuste continuam por investigar. Estes resultados levam a uma análise sistémica das políticas de recrutamento, afetação, formação inicial e contínua e retenção de professores nas zonas rurais, enquanto alavancas para melhorar a equidade dos sistemas educativos.

Competências e estatuto do estabelecimento (público/privado)

Os professores do ensino privado representam 27,9% dos professores inquiridos: 63,1% no Congo, 52,0% no Gabão, 43,5% nos Camarões e 43,1% na Guiné, mas apenas 1,8% em São Tomé e Príncipe. A formação inicial não se distribui da mesma forma em todos os locais: na Côte d'Ivoire, 39,5% dos professores das escolas privadas não têm qualquer formação, contra 4,6% no setor público; no Congo, a situação é inversa (2,4% no setor privado, 20% no setor público).

Dos quinze países em que é possível fazer a comparação, os professores do ensino privado obtêm, em média, cerca de 14 pontos a mais do que os do ensino público na compreensão escrita. A vantagem do setor privado é significativa em cinco países, variando entre 28 pontos na Guiné e 63 pontos em Madagáscar; o Benim é o único país onde o setor público leva a melhor (17 pontos). Em matemática, o ensino público está à frente do privado por pouco mais de 9 pontos. A sua vantagem é significativa em cinco países, variando entre 20 pontos no Mali e 47 pontos no Benim; a do setor privado é significativa em quatro países, variando entre 28 pontos em Madagáscar e 54 pontos no Burundi.

Depois de se ter em conta a formação, a experiência e o estatuto dos professores, a vantagem do ensino privado na compreensão escrita inverte-se: a diferença atinge cerca de 16 pontos a favor do ensino público. Em matemática, a vantagem do público acentua-se e atinge cerca de 26 pontos. O ensino privado continua a apresentar uma vantagem significativa no Burundi, no Congo e na Nigéria em ambas as disciplinas, e na Guiné na compreensão escrita. Em Madagáscar, onde o público conta com uma elevada proporção de professores comunitários FRAM, a vantagem bruta do setor privado já não é significativa. As diferenças entre os professores do ensino público e do ensino privado não podem ser interpretadas independentemente da composição do corpo docente de cada setor. Vários mecanismos, que as análises não permitem identificar isoladamente, podem contribuir para as diferenças: as modalidades de recrutamento e de afetação, a natureza e a duração da formação inicial, o estatuto e a estabilidade do emprego, o acesso à formação contínua ou ainda as características dos estabelecimentos e dos públicos que acolhem. O capítulo 5 do Relatório internacional salienta a importância de considerar em conjunto o estatuto da instituição e as características dos professores, em vez de atribuir diretamente as diferenças ao facto de a instituição ser pública ou privada.



1

2

3

4

5

Análise cruzada do género e do âmbito de exercício

Na compreensão escrita, a diferença entre homens e mulheres é de 9 pontos nas zonas urbanas e de 24 pontos nas zonas rurais. Os homens das zonas rurais obtêm menos 25 pontos do que os homens das zonas urbanas e as mulheres das zonas rurais menos 40 pontos do que as mulheres das zonas urbanas: a desvantagem das zonas rurais é uma vez e meia superior no caso das professoras. Com 446 pontos, as mulheres das zonas rurais constituem o grupo com pior desempenho dos quatro, a cinquenta pontos dos homens das zonas urbanas. Em matemática, a diferença entre homens e mulheres é a mesma em ambos os contextos (41 e 40 pontos).

Condições de trabalho e de ensino

Existem várias variáveis que permitem fornecer informações sobre as condições de trabalho e de ensino. Os professores indicam, em média, 47 alunos por turma, variando entre 37 no Gabão e 65 no Chade. No que diz respeito aos recursos pedagógicos disponíveis, o manual do professor está presente em 88% das turmas; os guias pedagógicos de matemática (75%) e de francês (72%), bem como os manuais do aluno (73%), estão presentes em cerca de três em cada quatro turmas. Na Guiné-Bissau, apenas 41% dos professores dispõem de manuais para os alunos. O dicionário (43%) e a eletricidade (39%) continuam a ser os recursos menos disponíveis; a eletricidade, presente em 85% das salas de aula do Jibuti, está disponível em apenas 3% no Chade. Assim, os professores não dispõem de todos os recursos básicos de que necessitam para lecionar e os esforços em prol da digitalização na educação não poderão concretizar-se na prática se a eletrificação das escolas não for mais generalizada.

Quase um em cada cinco professores (18%) afirma não receber o seu salário regularmente. A proporção mantém-se inferior a 5% no Senegal e no Benim, mas atinge 47% no Chade, 39% em Madagáscar e 33% no Congo. Os professores das zonas rurais estão mais expostos (23%, contra 13% nas cidades), chegando a 66% nas zonas rurais do Chade, tal como os professores comunitários (39%). O capítulo 2 do Relatório internacional aborda uma dupla desvantagem, rural e comunitária, que muitas vezes afeta os mesmos professores.

Quase um em cada dois professores (47%) exerceu uma atividade fora do âmbito do ensino nos últimos três meses, sendo a agricultura a atividade mais frequente (28%). Esta proporção ultrapassa os seis em cada dez na Guiné-Bissau (68%), na Nigéria (67%), no Congo (66%), em Madagáscar (63%), no Chade (63%) e nos Camarões (61%), mas mantém-se limitada na Côte d'Ivoire (22%) e no Senegal (26%). Nos casos em que o salário é pago de forma irregular, estas atividades podem ajudar a complementar os rendimentos, embora esta relação não se verifique em todos os países.



Os professores declararam, em média, 2,5 dias de ausência nos dois últimos meses antes do inquérito, variando entre 0,6 dias no Benim e 5,1 dias na Guiné-Bissau, onde cerca de um em cada sete professores declara mais de dez dias de ausência. É provável que estes dados autodeclarados subestimem o fenómeno. As faltas declaradas são, em geral, consideradas moderadas: quase metade dos professores não regista nenhuma e a grande maioria fica-se por cinco dias ou menos ao longo de dois meses. No entanto, as ausências concentram-se em alguns países, destacando-se a Guiné-Bissau pela frequência das ausências prolongadas.

As relações com os colegas são consideradas boas ou muito boas por 90% dos professores. Por outro lado, apenas 35% consideram o seu salário bom ou muito bom (11% em Madagáscar, 66% em São Tomé e Príncipe) e 42% consideram as suas hipóteses de promoção bastante reduzidas, chegando a 70% em Madagáscar. No seio de um mesmo país, a diferença entre os 10% dos professores mais críticos e os 10% mais satisfeitos atinge, em média, 20,7 pontos, quase o dobro da diferença máxima entre as médias nacionais. A perceção das condições de trabalho depende, portanto, essencialmente do estabelecimento e não do sistema educativo.



1

2

3

4

5

SECÇÃO 4

Recursos mobilizados e resultados obtidos



A análise de eficiência do PASEC2024 compara a situação de dezasseis sistemas educativos no que diz respeito a fatores financeiros, restrições institucionais e competências do corpo docente. Esta abordagem exploratória complementa as avaliações tradicionais, situando as competências disciplinares no seu contexto financeiro e administrativo. Não procura estabelecer relações de causalidade, mas sim comparar a posição relativa dos sistemas face aos recursos e limitações documentados, analisar as assimetrias disciplinares e identificar os sistemas que contribuem para as fronteiras empíricas.

Panorama dos sistemas educativos

Quando comparados com as competências disciplinares avaliadas pelo PASEC2024, os indicadores financeiros e administrativos do Instituto de Estatística da UNESCO (IEU) revelam uma grande heterogeneidade estrutural entre os países, tanto no que diz respeito ao esforço financeiro como às opções orçamentais ou às restrições de enquadramento.

A percentagem das despesas públicas com a educação no PIB, que mede o esforço global, tem uma mediana de 3,29%. O Senegal destina-lhe a maior percentagem (6,16%), à frente de São Tomé e Príncipe (5,03%) e do Burundi (4,50%); a Nigéria, a Guiné e a Guiné-Bissau situam-se em torno ou abaixo dos 2%. O financiamento inicial por aluno do ensino básico, ou esforço unitário, varia entre 2,5% do PIB per capita na Guiné-Bissau e 28,2% no Jibuti, com uma mediana de cerca de 7,2%.

A remuneração do pessoal docente representa, na mediana, 74,8% das despesas do ensino básico. Ultrapassa os 80% no Burundi, na Guiné e no Togo, e desce para 61,4% no Benim e para 59,1% no Chade. Por seu lado, a percentagem de professores que possuem as qualificações mínimas exigidas apresenta uma mediana de 73,7%, variando entre 15,3% em Madagáscar e 100% na Côte d'Ivoire. O número de alunos por professor qualificado varia entre 25,4, no Jibuti, e 175,2, em Madagáscar (mediana: 62,1). As taxas de abandono da profissão, disponíveis apenas para nove países, atingem os 27,5% no Benim e os 21,6% na Guiné.

Estes indicadores referem-se a anos diferentes consoante o país, entre 2010 e 2025, e faltam vários valores.

Tabelas 6.2 e 6.3 consolidadas

Recursos, competências e posição relativa dos sistemas

País	Despesa por aluno (% do PIB/habitante)	Parte salarial (%)	Qualificações mínimas (%)	Desempenho combinado (%)	Pontuação média DEA (n.º de modelos)
Senegal	14,4	71,6	77,1	90,0	100,0 (4)
Benim	7,2	61,4	75,1	88,0	98,9 (4)
Gabão	5,0	N/D	92,0	78,0	96,7 (2)
Togo	6,3	80,1	81,0	85,0	96,3 (4)
Jibuti	28,2	79,3	66,0	82,5	93,8 (4)
Côte d'Ivoire	10,3	78,3	100,0	80,0	92,0 (4)
Camarões	5,1	72,6	72,3	75,0	86,4 (4)
Guiné-Bissau	2,5	32,3	38,9	52,0	85,9 (3)
Burundi	14,0	83,9	95,8	74,0	84,3 (4)
Congo	11,2	N/D	80,3	64,0	71,7 (3)
São Tomé e Príncipe	14,1	N/D	27,4	64,0	71,1 (2)
Guiné	6,3	83,0	76,7	61,5	69,3 (4)
Chade	5,0	59,1	29,4	48,0	56,1 (4)
Mali	11,0	77,1	37,4	46,0	51,3 (3)
Madagáscar	5,9	69,3	15,3	44,0	50,0 (4)
Nigéria	N/D	N/D	62,2	43,5	48,3 (2)

Os anos de referência variam consoante os indicadores e os países. A pontuação média do DEA é uma média indicativa das especificações disponíveis e não uma pontuação global; só deve ser comparada com cautela entre países cujo número de modelos difere.

Análise das políticas de gestão do pessoal docente

A tabela seguinte compara os principais indicadores do desempenho combinado (definido como a percentagem média de professores que atingem, pelo menos, o nível 2 nas duas disciplinas) com a posição relativa resultante da análise de eficiência.



1

2

3

4

5

Nenhum dos indicadores analisados apresenta uma relação consistente com o desempenho combinado. Observam-se resultados superiores à mediana em diferentes níveis de esforço financeiro, da parte salarial, de qualificação de enquadramento, enquanto sistemas com valores semelhantes para um mesmo indicador podem registrar níveis de competências sensivelmente diferentes.

O esforço financeiro unitário, por si só, não permite classificar os sistemas de acordo com os seus resultados. O Senegal, o Jibuti, a Côte d'Ivoire e o Burundi associam um esforço igual ou superior à mediana a um elevado desempenho combinado. O Benim, o Togo, o Gabão e os Camarões também obtêm resultados superiores à mediana, com um esforço unitário mais moderado. Por outro lado, o Mali e o Congo apresentam um esforço relativamente elevado, sem, no entanto, atingirem a mediana de desempenho. O volume relativo do financiamento deve, por conseguinte, ser interpretado em conjunto com a sua composição e com as características institucionais do pessoal.

A comparação baseada na parte salarial leva a uma conclusão semelhante. Observam-se resultados elevados tanto em sistemas em que a remuneração representa uma percentagem superior à mediana das despesas do ensino básico, como no Togo, no Jibuti e na Côte d'Ivoire, como em sistemas em que essa percentagem é mais moderada, como no Benim, no Senegal e nos Camarões. A Guiné e o Mali combinam uma percentagem dos salários relativamente elevada com um desempenho inferior à mediana. A estrutura salarial não pode, portanto, ser interpretada independentemente do nível total de recursos, do número de efetivos financiados e de outras componentes da despesa com a educação.

Os indicadores de qualificação e de orientação revelam uma correlação mais coerente em vários sistemas, mas também exceções significativas. A Côte d'Ivoire, o Burundi, o Senegal e o Benim combinam características institucionais relativamente favoráveis com desempenhos superiores à mediana. Em contrapartida, Madagáscar e o Chade apresentam, em conjunto, uma baixa percentagem de

O esforço financeiro unitário não permite, por si só, ordenar os sistemas segundo os seus resultados.

professores com as qualificações mínimas, rácios elevados de alunos por professor e um baixo desempenho. O Jibuti apresenta um desempenho elevado, apesar de a proporção de professores qualificados se situar abaixo da mediana, enquanto o Togo atinge 85,0% de desempenho combinado, com 84,4 alunos por professor qualificado. Por outro lado, a Nigéria apresenta um rácio relativamente favorável, mas um desempenho global fraco.

Em última análise, estas análises não revelam uma relação simples ou proporcional entre o nível de recursos, as características institucionais e as competências observadas. As pressões ambientais exógenas, como a violência, a instabilidade e as desigualdades territoriais, também perturbam esta relação, afetando o desempenho pedagógico das escolas.

A eficiência técnica das políticas educativas

A análise envolvente de dados (DEA) mede a distância dos sistemas em relação às melhores combinações observadas entre um fator de posicionamento e o desempenho combinado dos professores. A análise identifica quatro critérios: dois orçamentais (financiamento unitário, parcela salarial) e dois institucionais (rácio de alunos por professor qualificado, falta de qualificação). As pontuações orçamentais descrevem a posição relativa dos sistemas no que diz respeito à relação entre recursos e competências; as pontuações institucionais interpretam-se, de forma mais modesta, como

posicionamentos condicionais face a restrições. Uma posição na fronteira indica apenas que, tendo em conta o fator, o resultado e os países incluídos na especificação, nenhuma combinação observada domina o sistema. A média indicativa das tabelas 6.2 e 6.3 consolidadas não é uma pontuação global do DEA: deve ser interpretada em conjunto com as pontuações individuais e o número de modelos disponíveis.

O Senegal situa-se na fronteira empírica nas quatro especificações. O Benim e o Togo apresentam igualmente pontuações elevadas nas quatro especificações, com uma posição relativa que varia pouco consoante o fator; este resultado reflete uma proximidade constante em relação aos limites, sem que se possa deduzir daí uma superioridade geral das suas políticas educativas. O Jibuti define a fronteira com base no rácio de alunos por professor qualificado (100,0%), e a Côte d'Ivoire com base na conformidade com as qualificações mínimas (100,0%), embora se mantenha ligeiramente aquém nos restantes fatores. Os Camarões e o Burundi apresentam perfis intermédios relativamente estáveis. No outro extremo, Madagáscar, o Chade e o Mali situam-se longe das fronteiras em quase todos os modelos; os resultados de Madagáscar oscilam entre 48,9% e 53,1%. Esta regularidade reflete uma situação globalmente menos favorável, tanto no que diz respeito à rentabilização dos investimentos como ao funcionamento em condições restritivas.

Tipologia das posições relativas

A análise cruzada dos resultados individuais, da cobertura das especificações e das diferenças entre disciplinas revela quatro configurações empíricas. Esta tipologia não constitui nem uma classificação geral dos sistemas educativos, nem uma avaliação exaustiva das suas políticas de gestão de pessoal; os seus perfis não são exclusivos nem definitivos.

O Senegal, o Benim, o Togo e o Jibuti ocupam uma posição elevada e relativamente estável: mantêm-se muito próximos da fronteira em quase todos os modelos, e o desempenho



1

2

3

4

5



Estas análises quantitativas beneficiariam se fossem complementadas por estudos nacionais...

mais significativas em detrimento da matemática: São Tomé e Príncipe obtém, em média, 93,8% na leitura, contra 44,6% na matemática. O Burundi e Madagascar, pelo contrário, apresentam uma posição relativa mais favorável em matemática. Estas disparidades confirmam que um indicador global não pode substituir um diagnóstico por disciplina.

Madagascar, o Mali, o Chade e a Nigéria ocupam uma posição relativamente distante das fronteiras, com pontuações baixas em quase todos os critérios disponíveis. Esta regularidade indica que a sua posição mais atrasada não se deve a um modelo único, mas reflete uma dificuldade mais estrutural em aproximar-se das melhores combinações observadas. No que diz respeito a estes sistemas, é necessário analisar em conjunto as restrições financeiras, a qualificação, a supervisão e a distribuição do pessoal. A pontuação da Nigéria baseia-se, no entanto, apenas em dois modelos, sem qualquer dimensão financeira.

Várias extensões permitiriam aprofundar a análise: a melhoria da comparabilidade temporal, a utilização de dados longitudinais e subnacionais e a consideração da incerteza associada às estimativas do PASEC e às fronteiras, que os modelos determinísticos atuais não integram. Estas análises quantitativas beneficiariam se fossem complementadas por estudos nacionais sobre a formação inicial e contínua, o recrutamento e a afetação, as condições de exercício da profissão e as práticas de gestão de pessoal.

combinado não esconde qualquer disparidade significativa entre disciplinas. No caso destes sistemas, o desafio consiste em documentar os mecanismos institucionais associados a esta posição, sem dar por sentada a sua transferibilidade.

A Guiné-Bissau, os Camarões e o Gabão encontram-se numa posição favorável, mas sensível às especificações ou à abrangência dos dados. A Guiné-Bissau situa-se na na fronteira dos dois modelos orçamentais, uma posição que se deve à sua localização na extremidade inferior das distribuições do esforço unitário e da quota salarial, mas obtém 57,8% na especificação baseada na não qualificação.

A posição dos Camarões caracteriza-se por uma maior dispersão dos seus resultados em matemática, consoante o fator considerado, e a média do Gabão baseia-se apenas em dois modelos. Estas posições exigem uma análise por fator e dados mais completos antes de se tirar qualquer conclusão geral.

São Tomé e Príncipe, a Nigéria, o Congo, a Guiné-Bissau e o Burundi apresentam uma acentuada assimetria disciplinar. A nível regional, as pontuações relativas são, em geral, mais elevadas na leitura do que na matemática, e São Tomé e Príncipe, a Nigéria e o Congo apresentam as diferenças



1

2

3

4

5

SECÇÃO 5

O que estes resultados implicam para a ação



Os resultados do PASEC2024 revelam tanto os conhecimentos dos professores, tanto em termos de conhecimentos disciplinares como de competências didáticas, como as condições em que exercem a sua profissão. Estas dimensões são indissociáveis. O desenvolvimento das competências profissionais depende das oportunidades de formação, das condições materiais e institucionais de exercício da profissão, do acompanhamento, das relações no seio das instituições e dos contextos económicos, sociais e de segurança. Os resultados não apontam, portanto, para uma resposta única; convidam-nos a analisar as condições que favorecem de forma sustentável o desenvolvimento profissional dos professores.

Orientações para a ação pública

De acordo com estudos internacionais, as políticas educativas só produzem efeitos duradouros se forem concebidas e implementadas de forma coerente e sistémica. Um aumento salarial pontual, um subsídio de isolamento, um programa de mentoria ad hoc ou a flexibilização dos critérios de recrutamento podem trazer um alívio imediato, mas os seus efeitos esmorecem rapidamente sem mudanças mais profundas. As quatro dimensões da política de ensino (atração, formação, recrutamento e retenção) são interdependentes e reforçam-se mutuamente.

Nos dezasseis países do PASEC2024, a formação inicial, o estatuto profissional e as condições de ensino parecem, por exemplo, estar intimamente interligados: nos locais onde os professores comunitários são numerosos, a diferença de competências em relação aos funcionários públicos reflete, sobretudo, diferenças na formação. As disparidades entre as zonas urbanas e rurais devem-se, em primeiro lugar, ao facto de os professores menos qualificados, menos experientes e em situações mais precárias serem colocados nas escolas rurais, onde os pagamentos irregulares também são mais frequentes. O nível dos recursos afetados, por si só, não é suficiente para classificar os sistemas de acordo com as

competências dos seus professores. Uma medida no domínio da formação que ignorasse os critérios de recrutamento, os procedimentos de afetação e as condições de exercício teria, por conseguinte, um alcance limitado. Estas constatações exigem a articulação, num quadro coerente, de ações simultâneas nas áreas da formação, do recrutamento, das condições de trabalho, da carreira e do reconhecimento social da profissão. Daí decorrem três orientações.

Mobilizar diferentes alavancas para melhorar as competências dos professores

Os efeitos do investimento na educação dependem do volume dos recursos mobilizados, da sua distribuição, das políticas que financiam e dos contextos em que são implementados. A disponibilidade de professores com formação adequada, a sua distribuição pelas escolas, as suas condições de trabalho e as suas oportunidades de desenvolvimento profissional determinam a capacidade dos sistemas de transformar os recursos investidos em oportunidades reais de aprendizagem. Essas dimensões dependem, por sua vez, das opções em matéria de políticas públicas. No Mali, por exemplo, o desenvolvimento de formas de privatização da educação vem acompanhado de desigualdades no estatuto e nas condições de trabalho entre os professores. As políticas de financiamento, recrutamento, formação e gestão de pessoal devem, por isso, ser analisadas em conjunto.

As diferenças significativas no domínio das competências disciplinares e pedagógicas, tanto entre países como no seio dos próprios sistemas, exigem que se prossigam os esforços voltados para o desenvolvimento profissional dos professores, prestando especial atenção às áreas onde as necessidades são maiores. Quase um em cada dois professores não ultrapassa o nível 1 em matemática. Para uma parte dos professores, passar do conhecimento de um conceito à sua aplicação numa situação profissional continua a ser um desafio. Estas necessidades variam consoante as disciplinas, os níveis de domínio e os perfis

dos professores, o que justifica a existência de programas de formação inicial e contínua diferenciados. Estes dispositivos beneficiariam se privilegiassem a análise dos trabalhos dos alunos, a identificação de erros e de raciocínios, a definição de objetivos de aprendizagem e a escolha de tarefas coerentes com esses objetivos.

Os professores com pouca ou nenhuma formação exigem um esforço especial. Um em cada seis professores afirma não ter recebido qualquer formação inicial em pedagogia; esta proporção atinge os 61% em Madagáscar e os 26% no Togo e no Burundi. No Burundi, esta carência junta-se a um acesso limitado à formação contínua: 53% dos professores não frequentaram qualquer formação deste tipo nos últimos dois anos. Quando falta a formação inicial, a formação contínua torna-se ainda mais indispensável. No entanto, tem dificuldade em apoiar estes professores, num contexto marcado por uma falta de coerência entre a formação inicial e a formação contínua, bem como entre as iniciativas nacionais e locais.



1

2

3

4

5

A formação contínua beneficiaria se se inscrevesse num quadro coerente, que prolongasse a formação inicial e se articulasse com o acompanhamento pedagógico e as práticas em sala de aula. Os estágios práticos realizados durante a formação e o acompanhamento dos professores em início de carreira, no prolongamento da formação inicial, são reconhecidos como essenciais para promover a retenção dos novos professores. Reforçar a dimensão prática dos percursos formativos, dando grande destaque à didática disciplinar e à imersão no terreno desde a formação inicial, e assegurar depois a continuidade com a inserção profissional e a formação contínua, permitiria construir percursos de profissionalização progressivos e que conduzam à obtenção de certificações. No entanto, as oportunidades de formação não são consideradas igualmente acessíveis: apenas 41% dos professores consideram-nas boas ou muito boas, variando entre 26% em Madagáscar e no Mali e 56% no Congo. O acesso continua a ser desigual, nomeadamente nas zonas rurais e remotas, devido à falta de tempo disponível, de financiamento e de mecanismos estruturados de inserção e de mentoria. Os conteúdos das formações, as suas modalidades, a sua articulação com as necessidades das turmas, o acompanhamento ao longo do tempo e as condições para a aplicação dos conhecimentos adquiridos nas práticas são tão importantes quanto o seu volume ou a sua frequência.

Melhorar as condições de trabalho e de ensino, dando prioridade aos contextos mais difíceis

Os contextos de trabalho têm um impacto na atividade dos professores. A insegurança decorrente de conflitos armados e de tensões sociais pode afetar a sua presença e a continuidade do seu trabalho. As zonas rurais, remotas ou de difícil acesso enfrentam uma série de dificuldades relacionadas com as infraestruturas, os recursos, o isolamento profissional e o acesso à formação, o que complica a afetação e a retenção de professores qualificados. A eletricidade, presente em 85% das salas de aula no Jibuti,



47%
DOS PROFESSORES

avaliam de forma bastante negativa o apoio pedagógico recebido

só está disponível em 3% das salas de aula no Chade. Uma mesma política de formação ou de acompanhamento pode, assim, produzir efeitos diferentes, dependendo dos recursos, das limitações e das possibilidades de ação de que os professores dispõem efetivamente.

A retenção de professores nas zonas rurais e remotas continua a ser um grande desafio na maioria dos países. A procura de professores é maior nessas zonas, mas esses postos são os mais difíceis de preencher. O corpo docente dos países analisados é, além disso, jovem (38 anos, em média), o que, em vários países, faz com que a prioridade passe da substituição dos profissionais que se reformam para a retenção dos profissionais no início da carreira. Condições pouco atrativas favorecem as demissões, o absentismo ou a recusa de colocações em zonas difíceis. Estes movimentos vêm, por sua vez, agravar a escassez de professores, a rotatividade do pessoal e a carga de trabalho dos professores que permanecem no cargo, o que pode deteriorar ainda mais a qualidade do ensino. Quando os processos de afetação permitem que os professores com mais antiguidade escolham a sua escola, podem também contribuir para uma distribuição desigual de competências entre escolas rurais e urbanas. As iniciativas que contribuem para a estabilidade das equipas nestas escolas podem, assim, ter um impacto tanto na resolução da escassez de pessoal como na equidade dos sistemas educativos.

O estudo sublinha a importância de remunerações suficientes, de perspetivas profissionais e de benefícios monetários e não monetários adequados às zonas rurais (Bennell & Akyeampong, 2007). Os bónus direcionados parecem ser

eficazes para atrair professores para zonas desfavorecidas (Pugatch & Schroeder, 2014), mas os seus efeitos na retenção continuam a ser mais incertos (Mulkeen, 2006; Rhinesmith et al., 2023): dependem da regularidade do pagamento, da segurança no emprego e das perspetivas de carreira (Chelwa, Pellicer & Maboshe, 2019). As políticas específicas de recrutamento e afetação, combinadas com estes bónus, visam, assim, aumentar a presença de professores formados e experientes nas escolas rurais e remotas (Acheampong & Gyasi, 2019; Sirois, 2021). No entanto, 23% dos professores das zonas rurais referem receber um salário irregular, contra 13% nas cidades, e até 66% no Chade. Os incentivos não monetários também são importantes: uma habitação digna e o acesso à água, à eletricidade, aos transportes e aos serviços sociais influenciam a satisfação no trabalho e a atratividade da profissão. Entre os professores efetivos que beneficiam de vantagens associadas ao seu estatuto, 75% referem ter direito a alojamento, 58% a subsídio de transporte e 53% a prémios. A habitação e os transportes contribuem sobretudo para compensar as dificuldades relacionadas com a afetação e a deslocação nas zonas rurais e remotas. O bem-estar, a satisfação, o apoio profissional, as condições de trabalho e a intenção de permanecer na profissão estão intimamente ligados.

A necessidade de apoio aos professores é dupla: pedagógica e administrativa. Quase um em cada dois professores tem uma opinião bastante negativa sobre o apoio pedagógico (47%) e administrativo (44%) que recebe, e os países onde o apoio pedagógico parece ser mais fraco apresentam a mesma lacuna a nível administrativo. Esta necessidade manifesta-se, nomeadamente, na solidão que alguns professores sentem em contextos difíceis, sobretudo em meios rurais e, sem dúvida, em zonas de conflito. É necessário aliviar certas tarefas administrativas para reforçar as competências pedagógicas e didáticas, ao passo que a gestão orientada para os resultados tende frequentemente a sobrecarregar essas tarefas, a prestação de contas e as avaliações.



1

2

3

4

5

Reforçar o envolvimento dos intervenientes na escola

A eficácia de uma reforma depende da sua aceitação por parte dos intervenientes, da sua adaptação às realidades profissionais e institucionais e da sua sustentabilidade a longo prazo, o que pressupõe a criação de mecanismos que permitam o seu ajustamento ao longo do tempo. Uma cultura orientada para os resultados pode melhorar a gestão pedagógica, mas produz efeitos indesejados quando privilegia apenas os resultados medidos ou quando é vista como uma imposição externa ao trabalho docente. A resistência às reformas deve-se frequentemente ao facto de não se reconhecerem os conhecimentos profissionais adquiridos no terreno e à falta de envolvimento dos intervenientes visados: os professores. A transferência de “boas práticas” envolve, além disso, uma certa dose de ilusão: os programas assim classificados, sobretudo os

avaliados no mundo anglo-saxónico, são frequentemente pesados, dispendiosos e distantes das realidades no terreno. Sem serem rejeitadas, estas práticas exigem uma adaptação local e um trabalho coletivo de apropriação e legitimação, levado a cabo em equipa no terreno.

Nove em cada dez professores (90%) consideram boas ou muito boas as suas relações com os colegas e 85% descrevem a sua equipa de professores e direção como unida ou muito unida. Aceitam também, em grande medida, a intervenção de outros profissionais nas suas turmas, uma condição favorável que um endurecimento hierárquico ou burocrático poderia comprometer. Esta abertura é confirmada pelos factos: 82,6% dos professores indicam que a direção intervém nas suas aulas, a nível pedagógico, administrativo ou disciplinar, e 76,6% receberam a visita de um orientador pedagógico ao longo do ano. Estas visitas têm frequentemente a ver com a

inspeção (90,7%), mas também com a prestação de apoio ou aconselhamento (78,8%) e com a formação (46,5%). No entanto, quando precisam de apoio, os professores recorrem mais à hierarquia (63,2%) do que aos seus colegas (32,8%). Estas disposições defendem um desenvolvimento profissional baseado nos coletivos, em vez de apenas nos indivíduos, através da mentoria dos recém-chegados, da formação contínua e do quotidiano das escolas, bem como uma gestão mais descentralizada do que hierárquica.

Os professores consideram, de forma generalizada, que a capacidade de comunicar com os outros e os valores humanos universais fazem parte das competências que devem ser transmitidas aos alunos. Mostram-se mais tímidos quando se trata de encarná-los na luta contra a violência de género, o racismo ou o capacitismo. Um incentivo claro, um trabalho em conjunto com as organizações de professores e campanhas de sensibilização poderiam mudar a situação, mas estes valores concretizam-se, antes de mais, no quotidiano da escola e num ambiente escolar sereno. A igualdade entre mulheres e homens passa também pela promoção das mulheres a cargos de responsabilidade, formação e gestão.

Recomendações e linhas de ação

As recomendações centram-se em três tipos de intervenientes: os decisores políticos, as instituições de formação inicial e contínua e os parceiros técnicos e financeiros. Estas medidas inscrevem-se numa abordagem integrada da profissão docente, desde o recrutamento e a formação inicial até ao desenvolvimento profissional, à progressão na carreira e à retenção, e pressupõem um diálogo regular com os professores e as suas organizações representativas. As zonas rurais exigem uma atenção prioritária, que se reflete nas recomendações dirigidas a estes três intervenientes.



As recomendações (...) inscrevem-se numa abordagem integrada da profissão docente...

Uma atenção prioritária às zonas rurais

As escolas rurais acolhem os professores com menor formação, menos experiência e em situações mais precárias. Os professores comunitários representam 14,6% do corpo docente nessas zonas, contra 2,7% na cidade, e 23% dos professores rurais referem receber um salário irregular, contra 13% na cidade e até 66% no Chade. A vantagem urbana na compreensão escrita reduz-se significativamente quando se consideram a formação, a experiência e o estatuto comparáveis: a distribuição dos professores pelos territórios está, portanto, no cerne da equidade. As professoras das zonas rurais constituem, além disso, o grupo com pior desempenho na compreensão escrita. Estas escolas enfrentam, por fim, uma série de dificuldades relacionadas com as infraestruturas, os recursos, o isolamento profissional e o acesso à formação e ao acompanhamento, o que dificulta a colocação e a retenção de professores qualificados.

Várias recomendações apontam para esses meios. As políticas nacionais relativas à profissão docente devem prestar especial atenção às desigualdades territoriais, analisando em conjunto a seleção, a afetação, a formação inicial e contínua e a retenção dos professores nas zonas rurais. Os programas de apoio específicos destinados aos professores rurais, e em particular às professoras, deveriam compensar as vulnerabilidades estruturais destas regiões, atuando sobre as condições de trabalho, o acesso ao desenvolvimento profissional e as perspetivas de carreira. A formação contínua de proximidade, organizada a nível dos estabelecimentos de ensino ou de redes de escolas próximas, e o acompanhamento por parte de

quadros educativos e formadores respondem diretamente ao isolamento profissional sentido nestes contextos, desde que a sua implementação chegue efetivamente a todos os locais.

Para os decisores políticos e os ministérios da Educação

É importante, em primeiro lugar, desenvolver uma política nacional integrada para a profissão docente, que articule o recrutamento, a formação inicial, a integração profissional, o desenvolvimento profissional, a certificação, a carreira e a retenção. Esta política assentaria num quadro nacional de competências, em sistemas de informação que permitissem o acompanhamento dos percursos, num planeamento prospetivo das necessidades e numa atenção especial às desigualdades territoriais, nomeadamente nas zonas rurais. O reforço da liderança pedagógica das direções escolares, o diálogo com as organizações representativas dos professores e a coordenação com as outras administrações envolvidas constituem alavancas essenciais para tal.

Aumentar a atratividade da profissão junto das mulheres parece ser igualmente estratégico. Aliado a condições de trabalho adequadas, o aumento da presença feminina no corpo docente contribui para a equidade dos sistemas e constitui um fator determinante para colmatar a escassez de profissionais e estabilizar a profissão. Os programas de apoio específicos, destinados tanto às professoras como a todos os professores que exercem a sua atividade em meios rurais, deveriam incidir nas condições de trabalho, no acesso ao desenvolvimento profissional e nas perspetivas de carreira.

As autoridades educativas terão, finalmente, a vantagem de estruturar um verdadeiro ecossistema de desenvolvimento profissional, investindo de forma sustentável numa formação contínua integrada num quadro coerente que articule a orientação pedagógica e as práticas em sala de aula. Nos países que enfrentam ondas massivas de contratação, os programas de integração que combinam mentoria e

acompanhamento revelam-se essenciais para garantir uma transição segura para a profissão.

Para as instituições de formação inicial e contínua

As instituições de formação são chamadas a adaptar os seus currículos às realidades do terreno, alinhando os seus programas com as necessidades pedagógicas identificadas nas salas de aula do ensino básico e com o quadro nacional de competências. Devem reforçar a dimensão prática dos percursos formativos, integrando amplamente a didática disciplinar e a imersão no terreno desde a formação inicial. Em colaboração com as autoridades responsáveis pela formação contínua, deveriam também implementar uma formação contínua baseada nas práticas, organizada a nível dos estabelecimentos de ensino ou de redes de escolas próximas, e contribuir para percursos de profissionalização progressivos e certificados, bem como para a formação de diretores, mentores e outros intervenientes no acompanhamento de proximidade.

Para os parceiros técnicos e financeiros

Para os parceiros técnicos e financeiros, o desafio reside, em primeiro lugar, na racionalização da ajuda, evitando a dispersão das intervenções por uma multiplicidade de operadores de formação contínua que carecem de coerência global. O seu financiamento beneficiaria se se alinhasse estreitamente com as estratégias adotadas pelos países. Numa perspetiva de soberania educativa, estas estratégias, os quadros de referência, os percursos de formação e os mecanismos de certificação devem continuar a ser definidos e geridos pelos países, ao mesmo tempo que se enriquecem com espaços regionais de reflexão e partilha de experiências. Os parceiros devem também apoiar de forma sustentável a formação inicial, tanto no que diz respeito ao seu financiamento como ao apoio estrutural, e contribuir para o reforço dos sistemas nacionais de informação, formação, acompanhamento e certificação, em vez de criarem mecanismos paralelos.



1

2

3

4

5

Horizontes: novos projetos para a investigação

Os resultados do PASEC2024 abrem várias linhas de investigação, que abrangem tanto as práticas dos professores, como os fatores determinantes das suas competências, a sua formação e os dados disponíveis para orientar as políticas.

A primeira etapa consiste em observar atentamente as práticas de ensino em sala de aula, para além do que é declarado, a fim de compreender a realidade das interações e dos métodos em ação. As práticas pedagógicas recolhidas pelo PASEC baseiam-se nas declarações dos professores, que podem diferir da realidade vivida na sala de aula. A convergência das respostas no seio de um mesmo país sugere que estas práticas dependem menos do nível de formação individual do que de um quadro curricular nacional comum; só uma análise cruzada sistemática entre perfis de professores, níveis de ensino e currículos nacionais permitiria verificar esta hipótese. Estudos sociolinguísticos e didáticos também ajudariam a compreender as estratégias linguísticas utilizadas na sala de aula e os seus efeitos na aprendizagem.

Uma segunda área de trabalho incide sobre os fatores determinantes das competências dos professores. Trata-se, em primeiro lugar, de identificar as características dos professores mais eficazes e os fatores que contribuem para o seu sucesso. Várias discrepâncias observadas exigem também análises complementares. A diferença entre professores e professoras de matemática, que persiste em condições comparáveis, poderá estar relacionada com a orientação escolar dos futuros professores do ensino secundário, uma hipótese a testar tendo em conta os percursos de formação, a antiguidade, o estatuto e as colocações. As diferenças que persistem entre as situações profissionais poderiam estar relacionadas com características não observadas, como o nível académico à entrada na formação e o conteúdo

disciplinar das formações recebidas. Nas zonas rurais, a vantagem observada em matemática após o ajuste continua por explicar, e seria útil aprofundar a análise dos fatores escolares e contextuais. A análise conjunta do estatuto público ou privado do estabelecimento e do contexto geográfico permitiria, finalmente, verificar se as diferenças entre os setores se devem, em parte, à concentração das escolas privadas nas zonas urbanas.

Uma terceira área de trabalho diz respeito às competências pedagógicas e à formação. A análise das respostas incorretas escolhidas pelos professores permitiria distinguir entre um desconhecimento e um desfasamento entre o conhecimento adquirido através da experiência e a formulação teórica esperada. A comparação entre os países onde os professores seguem uma abordagem prescrita pelos programas e aqueles onde predomina uma prática mais livre também ajudaria a explicar as taxas de sucesso observadas. De um modo mais geral, é importante identificar as modalidades de formação contínua mais eficazes nestes contextos, nomeadamente para preparar os professores para os desafios da tecnologia digital e da inteligência artificial.

Uma última área de trabalho diz respeito aos dados e aos métodos. A melhoria da comparabilidade ao longo do tempo, a análise de dados longitudinais e subnacionais e a consideração da incerteza associada às estimativas do PASEC e aos limites de eficiência reforçariam o alcance das comparações entre sistemas. É igualmente importante continuar a desenvolver indicadores comparáveis para as diferentes vertentes da profissão docente, desde o recrutamento e a formação até ao estatuto, às condições de exercício, à carreira e às competências. Estas análises quantitativas beneficiariam se fossem complementadas por estudos nacionais sobre a formação, a afetação, as condições de exercício da profissão e as práticas de gestão do pessoal docente, o que permitiria acompanhar a evolução das políticas relativas aos professores nos diferentes países e compreender como isso se reflete nas avaliações.

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 um 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 do teste 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.

Ela 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

Os instrumentos de avaliação

O inquérito aos professores baseia-se no modelo de Shulman, que distingue os conhecimentos disciplinares dos conhecimentos didáticos. Em primeiro lugar, avalia o domínio dos conteúdos lecionados no ensino básico nas áreas da compreensão escrita e da matemática. Em seguida, avalia a capacidade de mobilizar esses conteúdos para o ensino: analisar a abordagem de um aluno, identificar e interpretar um erro, definir um objetivo pedagógico, escolher uma abordagem ou uma atividade adequada.

Os conteúdos disciplinares estão enraizados nas competências que se espera que os alunos tenham no final do ensino básico. No entanto, as situações propostas aos professores apresentam um grau de complexidade ligeiramente superior ao das tarefas destinadas aos alunos. Na compreensão escrita, o teste incide sobre o domínio da língua de ensino, a compreensão do sentido do texto e o conhecimento das estruturas da língua. Em matemática, abrange a aritmética, as grandezas e medidas, a geometria e o espaço, bem como a resolução de problemas.

Os instrumentos foram concebidos em francês e, posteriormente, adaptados para inglês, português e árabe, de acordo com os países abrangidos. As provas consistem em questionários de escolha múltipla, realizados em papel. Para abranger um grande número de itens sem prolongar o tempo de aplicação do teste, o PASEC utiliza “cadernos rotativos”: são distribuídos aleatoriamente quatro cadernos entre os professores de uma mesma escola. O questionário de contexto completa os instrumentos do inquérito. Documenta as características sociodemográficas, os percursos de formação, o estatuto, as condições de trabalho, as práticas pedagógicas declaradas e as perceções dos professores sobre o ambiente escolar e o reconhecimento da profissão.

A aplicação no terreno

O inquérito aos professores constitui uma componente integrada na avaliação do PASEC2024. A recolha decorreu entre abril e junho de 2025. Em cada escola, o inquérito aos professores realiza-se no quarto dia da campanha, durante uma manhã. A gestão é assegurada por administradores recrutados e formados pelas equipas nacionais, de acordo com um protocolo padrão.

Amostragem

A população de professores inquirida decorre diretamente do plano de amostragem dos alunos. O inquérito foi aplicado junto de todos os professores que lecionam nas escolas selecionadas para a avaliação dos alunos no final do ensino básico e não apenas junto dos professores titulares das turmas avaliadas. A dimensão padrão da amostra é de 200 escolas do ensino básico por país; no total, foram selecionadas 3892 escolas no final do ensino básico nos dezasseis países.

No total, foram inquiridos 23.254 professores. O número de professores inquiridos varia entre 390, em São Tomé e Príncipe, e 2737, na Nigéria, e ultrapassa os 1000 em catorze países. Os resultados não constituem, portanto, uma estimativa direta do conjunto do corpo docente nacional: descrevem os professores das escolas incluídas na amostra para a avaliação dos alunos no final do ensino básico.

Precisão das estimativas

Cada resultado é acompanhado de um erro-padrão, que reflete a incerteza associada à amostragem. As diferenças entre países ou entre grupos só são comentadas quando são estatisticamente significativas ao nível do limiar de 5%. Os quadros de comparações múltiplas indicam, para cada par de países, se a diferença é significativa.

As comparações entre grupos de professores só são calculadas quando cada grupo conta com, pelo menos, cem professores. Esta regra limita o alcance de certas análises: a comparação entre professores com e sem formação abrange dez países, a comparação entre funcionários públicos e contratados abrange sete e a comparação com os professores comunitários abrange apenas quatro.

Garantia de qualidade

Observadores independentes verificam no terreno o cumprimento dos procedimentos administrativos. Os dados relativos aos professores foram recolhidos de acordo com os mesmos procedimentos de garantia de qualidade que os restantes componentes da avaliação. Em seguida, são submetidas a controlos de coerência no interior de cada base de dados e entre as bases de dados dos alunos, professores e diretores.



Escalas de competências e comparabilidade ao longo do tempo

As respostas às provas disciplinares são avaliadas de acordo com os modelos de resposta ao item. Esta análise verifica se cada pergunta avalia a competência pretendida e se funciona de forma equitativa entre os grupos. Em seguida, transforma as respostas em pontuações comparáveis entre países.

Cada escala disciplinar divide o continuum de pontuações em três níveis, aos quais se acrescenta uma zona situada abaixo do nível 1. A cada nível corresponde um descritor que indica o que os professores desse nível são capazes de fazer. Os limiares estão fixados em 290, 394 e 497 pontos na compreensão escrita e em 365, 456 e 547 pontos em matemática.

Ao contrário das escalas de avaliação dos alunos, as escalas de avaliação dos professores não definem um limiar de domínio “suficiente”. O nível 3 corresponde ao grau de domínio esperado de um profissional encarregado de lecionar estes conteúdos. Os professores que se encontram no nível 1 ou num nível inferior são considerados, tal como em 2019, prioritários para a implementação de ações de formação específicas.

Os conhecimentos didáticos não são objeto de uma escala. São apresentados sob a forma de taxas de sucesso por subdomínio, em relação à probabilidade de responder corretamente através de uma escolha aleatória. Na compreensão escrita, 16 itens estão distribuídos por três subdomínios; em matemática, 32 itens estão distribuídos por seis subdomínios. Este referencial de leitura não constitui um teste estatístico e alguns subdomínios contam apenas com dois itens.



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.