



PASEC2024
DADOS RECOLHIDOS EM 2025

RESUMO EXECUTIVO
BALANÇO DAS
APRENDIZAGENS 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	14
SECÇÃO 3. Disparidades no seio dos sistemas educativos	24
SECÇÃO 4. Evolução do desempenho	56
SECÇÃO 5. Recursos mobilizados e resultados obtidos	62
SECÇÃO 6. O que estes resultados implicam para a ação	66
Metodologia da avaliação	72

© 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 : 92-9133-244-5

Coordenação gráfica: Suzanne Grossmann

Direção artística: Magaly Madelain

Coordenação editorial, revisão e revisão linguística: NormaBene

Fotografia da capa: © PASEC



Salvo indicação em contrário, esta publicação é disponibilizada ao abrigo da licença Creative Commons Atribuição-Partilha 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0).

A licença autoriza a utilização, a partilha e a adaptação do conteúdo, desde que sejam respeitadas as condições nela previstas, nomeadamente a atribuição adequada da fonte e a indicação das eventuais modificações introduzidas.

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

Para citar esta publicação: PASEC (2026). *PASEC2024 – Resumo executivo – Balanço das aprendizagens 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

A avaliação PASEC2024 estabelece um diagnóstico da qualidade dos sistemas educativos dos países participantes. Os dados recolhidos permitem analisar a sua eficácia, equidade e eficiência, e acompanhar a sua dinâmica de um ciclo para outro, bem como de um país para outro. Estas três noções, bem como as modalidades da sua análise no âmbito do PASEC, são definidas na secção dedicada à metodologia.

A avaliação propõe comparações entre países e no seio de cada país, bem como comparações com os ciclos PASEC2014 e PASEC2019, que permitem situar as tendências ao longo do tempo.

O PASEC2024 constitui, assim, uma fonte de dados tanto para a investigação em educação como para a decisão pública e as reformas educativas: estabelece o estado das aprendizagens dos alunos num determinado momento e permite medir a sua evolução desde os ciclos anteriores.

Dezasseis países participaram na avaliação da qualidade dos sistemas educativos 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 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 avaliados mais de 110.000 alunos nas 5.838 escolas da amostra do ensino básico, entre abril e junho de 2025.

O presente documento é o resumo executivo do relatório internacional PASEC2024 dedicado ao balanço das aprendizagens 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 dez mensagens-chave que resumem o conjunto das constatações; as pontuações médias e a sua dispersão no seio de cada país; a descrição dos níveis de competência em língua e em matemática, no início e no final da escolaridade; 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

6

AS MENSAGENS-CHAVE

1

A maioria dos alunos termina o ensino básico sem dominar os conhecimentos fundamentais.

- No final do ensino básico, 38,5% dos alunos estão acima do nível mínimo de competências de leitura e **61,5% permanecem abaixo desse nível**.
- Em matemática, 34,1% dos alunos situam-se abaixo do nível 1 e 41,1% no nível 1: por si só, estes dois grupos representam 75,2% dos alunos. Por outras palavras, **mais de 3 em cada 4 alunos situam-se abaixo** do nível mínimo de competências esperadas.
- No início do ensino básico, a situação é mais favorável: 59,5% dos alunos estão acima do nível mínimo de competências na língua de ensino e 73,6% em matemática. **A dificuldade vai, portanto, aumentando ao longo do ciclo.**

2

O nível melhora no início do ensino básico e piora no final.

- **No que diz respeito à leitura no início da escolaridade**, entre 2019 e 2025, cinco em cada onze países registam um aumento significativo e nenhum regista uma diminuição; no período de 2014 a 2025, **seis em cada oito países registam progressos**.
- **No final do percurso escolar, a tendência inverte-se:** na leitura, nenhum país regista progressos entre 2019 e 2025 e sete registam um recuo significativo.
- **Em matemática**, no final do percurso escolar, dois países registam progressos e sete regridem entre 2019 e 2025.

3

As diferenças entre países são, por vezes, significativas.

- **Na disciplina de língua, no início do ensino básico**, as pontuações médias variam entre os 481,8 pontos no Togo e os 662,0 pontos na Guiné-Bissau, situando-se em torno de uma média internacional de 577,7 pontos, o que representa **uma diferença de mais de 180 pontos**.
- **A percentagem de alunos que atingem o nível mínimo de competências** varia entre **21% no Togo** e **90% na Guiné-Bissau em língua**, e entre **46% no Togo** e **96% no Burundi em matemática**.
- **No final do percurso escolar**, a proporção de alunos que atingem o nível mínimo de competências em matemática varia entre 1,3% na Guiné-Bissau e 59,6% no Senegal.

4

No interior de cada país, a dispersão dos resultados é elevada.

- No início da escolaridade, a diferença interdecil média atinge 314,3 pontos em língua e 246,3 pontos em matemática; ao nível da língua, varia entre 201,6 pontos na Côte d'Ivoire e 392,1 pontos na Nigéria.
- No final do percurso escolar, na área da leitura, a média do primeiro decil situa-se nos 381,7 pontos e a do nono decil nos 624,7.
- O nível médio e a amplitude das desigualdades não andam de mãos dadas. A Nigéria, o Gabão e o Congo apresentam um nível médio elevado, aliado a algumas das maiores disparidades internas, uma vez que uma



1

2

3

4

5

6

parte dos seus alunos tem um desempenho muito bom, enquanto outra fica muito atrás. Por outro lado, os Camarões, a Guiné, o Mali, o Chade e o Togo apresentam, em conjunto, um nível médio baixo e disparidades significativas.

5 As dificuldades surgem numa fase muito inicial, nos conteúdos mais básicos.

- No início da escolaridade, 23% dos alunos leem menos de seis letras por minuto.
- Um em cada quatro alunos não lê nenhuma palavra familiar.
- 42% não chegam ao número 61 ao contar em voz alta.

6 Um em cada dois alunos não consegue estudar com um manual em casa.

- No início do percurso escolar, **sete em cada dez alunos têm um manual de leitura na sala de aula e seis em cada dez têm um manual de matemática**, mas apenas 51,1% podem levar o primeiro para casa e 46,7% o segundo.
- No final do percurso escolar, **54% dos alunos têm um manual de leitura que podem levar para casa** e 46% têm um manual de matemática. A diferença de pontuação associada atinge os 56 pontos na leitura no início da escolaridade, dos quais 44 persistem após o controlo.

7 A vantagem urbana é, antes de mais, uma vantagem social, e a vantagem para o setor privado confirma-se.

- No início da escolaridade, os alunos das zonas urbanas obtêm 521,0 pontos em leitura, contra 463,7 dos alunos das zonas rurais, o que representa uma diferença de **57,3 pontos, uma diferença significativa nos dezasseis países, sem exceção.**

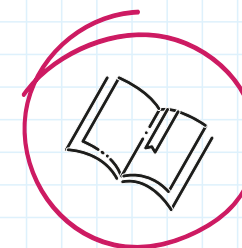
- No final do percurso escolar em matemática, a diferença entre as zonas urbanas e rurais, de 19,2 pontos, desaparece quase por completo após o controlo.
- Por outro lado, **a vantagem do ensino privado mantém-se**, uma vez que catorze dos dezasseis países continuam a apresentar uma diferença significativa na leitura no final do percurso escolar, que varia entre 30 e 97 pontos após o controlo. O Gabão é o único país onde frequentar uma escola privada não traz qualquer vantagem.

8 A língua falada em casa tem um peso significativo, mas por razões diferentes consoante o país.

- **Os alunos que nunca falam a língua de ensino em casa obtêm menos 56,4 pontos em leitura e menos 28,7 pontos em matemática;** após o controlo, a diferença mantém-se em 32,7 e 17,3 pontos.
- Nos Camarões, a diferença bruta de 85,1 pontos na leitura é explicada em 54,5% pelas variáveis contextuais: a língua funciona, neste contexto, sobretudo como um indicador de posição social.
- Na Côte d'Ivoire, a diferença bruta de 57,3 pontos é absorvida apenas em 18,4%; com um nível de escolaridade e um nível de vida comparáveis, um aluno que nunca fala a língua de ensino em casa continua a perder cerca de 50 pontos.

9 A importância da origem social varia consideravelmente de país para país.

- A diferença entre os quintis socioeconómicos extremos ultrapassa os 120 pontos na leitura nos Camarões, no Togo e em Madagáscar; no Gabão, o país com o índice social mais elevado, essa diferença é de apenas 41 pontos.



23%
DOS ALUNOS LEEM
MENOS DE SEIS LETRAS
POR MINUTO
no início da escolaridade

- As desigualdades são significativamente menores em matemática: os Camarões passam de 128 para 109 pontos, o Togo de 120 para 86 e a Nigéria de 77 para 36.
- As diferenças são menores em matemática do que na leitura: 109 pontos contra 128 nos Camarões, 86 contra 120 no Togo, 36 contra 77 na Nigéria.
- **A equidade não é uma consequência automática do nível de vida médio dos alunos:** o Gabão, o país com o índice social mais elevado, apresenta uma das disparidades mais reduzidas (41 pontos).

10 O financiamento é insuficiente, mas não explica, por si só, as diferenças nos resultados.

- Cinco dos dezasseis países destinam pelo menos 4% do seu produto interno bruto à educação e oito pelo menos 15% das suas despesas públicas; o Senegal atinge 6,2% e 22,5%.
- **Seis dos quinze países situam-se na fronteira da eficiência:** o Benim, o Burundi, o Gabão, a Guiné, a Guiné-Bissau e o Senegal.
- Se o financiamento se mantiver inalterado, os resultados em leitura e matemática deverão melhorar simultaneamente em cerca de 14,2% no Congo, 18,0% no Mali e 19,7% no Jibuti para atingir esse limiar.



1

2

3

4

5

6

SECÇÃO 1

Pontuações médias e dispersões



A maioria dos alunos atinge o limiar mínimo, mas uma parte significativa continua a enfrentar dificuldades.

Na disciplina de língua, 59,5% dos alunos atingem, pelo menos, o nível 3 (limiar mínimo de domínio) e 37,1% situam-se no nível mais elevado; por outro lado, 40,5% permanecem abaixo do limiar, dos quais 17,7% no nível 1 ou abaixo deste. Em matemática, 73,6% dos alunos atingem, pelo menos, o nível 2, enquanto 26,4% ficam abaixo do limiar.

Existem diferenças consideráveis entre países.

A proporção de alunos que atingem o limiar varia entre 21% (Togo) e 90% (Guiné-Bissau) na disciplina de língua, e entre 46% (Togo) e 96% (Burundi) na disciplina de matemática. As pontuações médias confirmam estes contrastes: na disciplina de língua, com uma média internacional de 577,7 pontos, variam entre os 481,8 pontos do Togo e os 662,0 pontos da Guiné-Bissau; em matemática, com uma média de 548,3 pontos, variam entre os 486,4 pontos do Togo e os 610,8 pontos do Congo. A Guiné-Bissau, o Gabão, o Congo e o Burundi figuram entre os países com melhor desempenho nas duas disciplinas, enquanto o Togo, o Mali, o Benim e os Camarões se situam significativamente abaixo da média.

Desigualdades acentuadas no interior dos países.

A diferença interdecil média atinge 314,3 pontos na disciplina de língua (de 201,6 na Côte d'Ivoire a 392,1 na Nigéria) e 246,3 pontos em matemática (de 151,9 no Burundi a 279,6 na Nigéria). Na disciplina de língua, a maioria dos

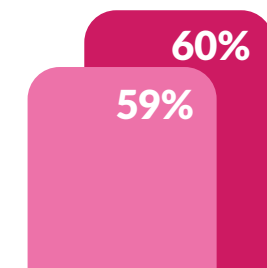
alunos concentra-se na parte inferior da distribuição em todos os países. A Nigéria, o Gabão e o Congo apresentam um nível médio elevado, aliado a algumas das maiores disparidades internas, uma vez que uma parte dos seus alunos tem um desempenho muito bom, enquanto outra fica muito atrás. Por outro lado, os Camarões, a Guiné, o Mali, o Chade e o Togo apresentam, em conjunto, um nível médio baixo e disparidades significativas.

Diferenças limitadas entre raparigas e rapazes.

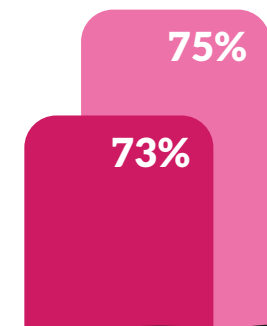
Em média, as raparigas superam ligeiramente os rapazes na disciplina de língua (60% contra 59% acima do limiar) e os rapazes superam ligeiramente as raparigas em matemática (75% contra 73%). Estas diferenças continuam a ser reduzidas quando comparadas com as diferenças entre países, com algumas exceções, nomeadamente no Jibuti, onde a vantagem dos rapazes atinge 10 pontos na língua e 15 pontos na matemática.

Perfis de competências diferenciados e pontos fracos que se manifestam numa fase muito precoce.

Uma mesma pontuação global pode esconder perfis distintos entre a compreensão oral, a descodificação e a compreensão escrita, ou entre “Números e operações” e “Geometria, espaço e medida”. Os exercícios-chave revelam dificuldades nas competências mais básicas: 23% dos alunos leem menos de seis letras por minuto, um em cada quatro alunos não lê nenhuma palavra familiar e 42% não chegam ao número 61 ao contar em voz alta.



ALUNOS ACIMA DO LIMIAR DE DOMÍNIO EM LÍNGUA



ALUNOS ACIMA DO LIMIAR DE DOMÍNIO EM MATEMÁTICA

● Rapazes ● Raparigas



1

2

3

4

5

6

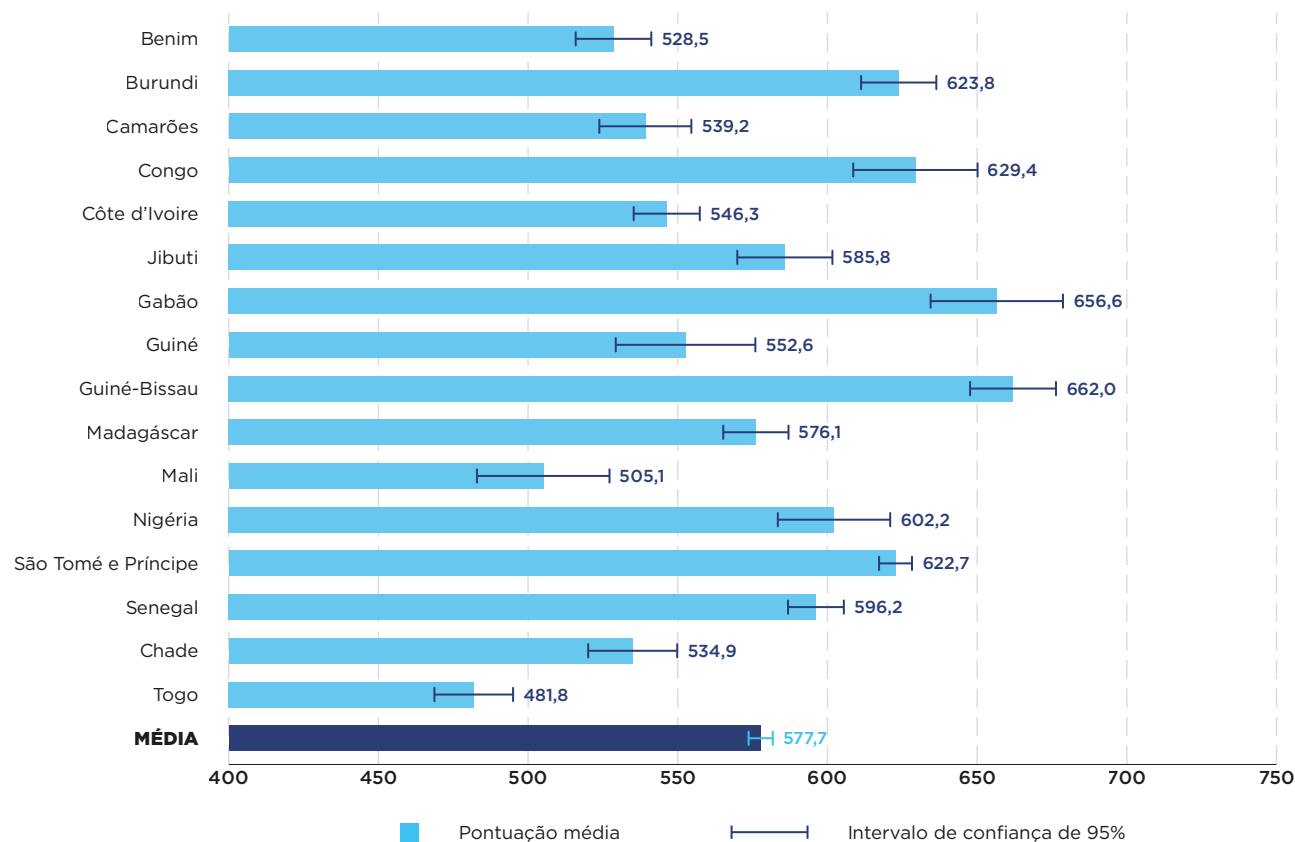
INÍCIO DA ESCOLARIDADE

DESEMPENHO GLOBAL DOS ALUNOS NA LÍNGUA DE ENSINO

O desempenho na língua de ensino apresenta diferenças significativas entre os países participantes. A média internacional situa-se nos 577,7 pontos. A diferença ultrapassa, assim, os 180 pontos entre os extremos. Os níveis mais elevados observam-se na Guiné-Bissau (662,0 pontos) e no Gabão (656,6 pontos), enquanto o Togo (481,8 pontos) e o Mali (505,1 pontos) registam os resultados mais baixos.

Gráfico 2.13 do Relatório internacional

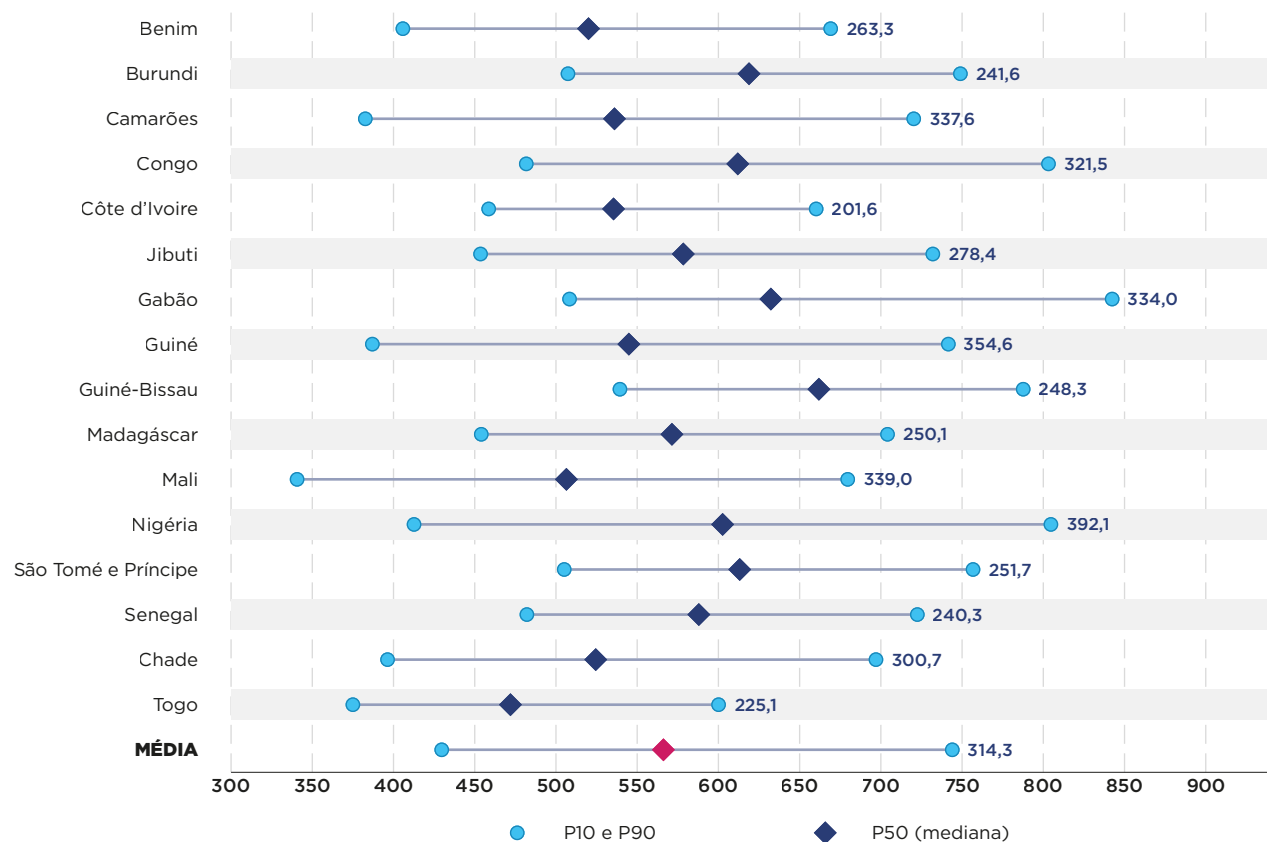
Desempenho dos alunos na língua no início da escolaridade



Todos os gráficos e quadros foram extraídos do Relatório internacional "PASEC2024 - Balanço das aprendizagens do ensino básico na África Subsaariana", disponível em linha: <https://pasec.confemen.org/pt/resultados/pasec-24-relatorio>

Gráfico 2.14

Distribuição por percentil do desempenho dos alunos em língua, por país, no início da escolaridade



314,3
PONTOS DE DIFERENÇA
em média,
entre o P10 e o P90



392,1
PONTOS DE DIFERENÇA
NA NIGÉRIA



1

2

3

4

5

6

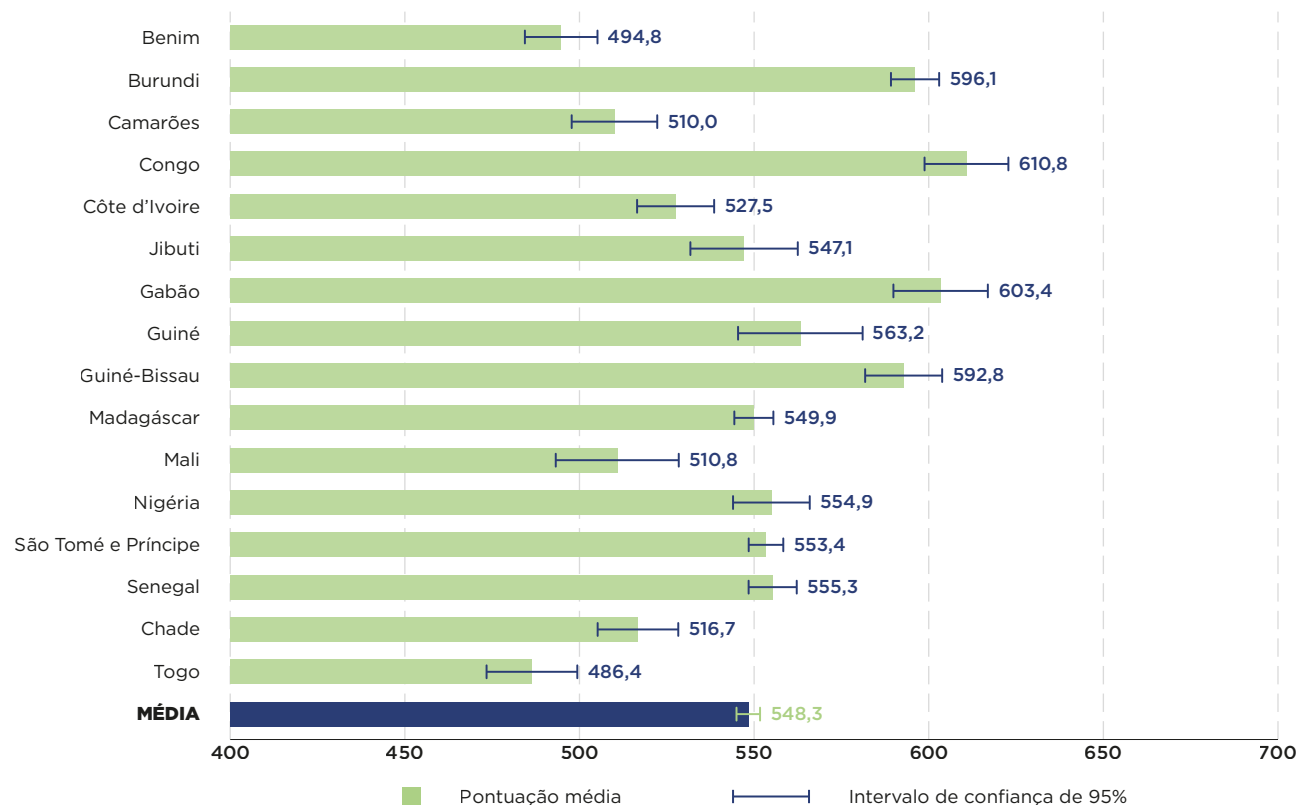
DESEMPENHO GLOBAL DOS ALUNOS EM MATEMÁTICA

Com uma média internacional do PASEC2024 de 548,3 pontos, as pontuações nacionais variam entre os 486,4 pontos do Togo e os 610,8 pontos do Congo, o que representa uma diferença de mais de 124 pontos entre os dois extremos. Os melhores resultados registam-se no Congo (610,8 pontos), no Gabão (603,4 pontos), no Burundi (596,1 pontos) e na Guiné-Bissau (592,8 pontos). Por outro lado, as pontuações médias mais baixas registam-se no Togo (486,4 pontos), no Benim (494,8 pontos), nos Camarões (510,0 pontos) e no Mali (510,8 pontos).

Entre estes dois blocos, um grupo intermédio composto pelo Senegal (555,3), pela Nigéria (554,9 pontos), por São Tomé e Príncipe (553,4 pontos), por Madagáscar (549,9 pontos) e pelo Jibuti (547,1 pontos) situa-se em torno da média internacional (ver gráfico abaixo).

Gráfico 2.15

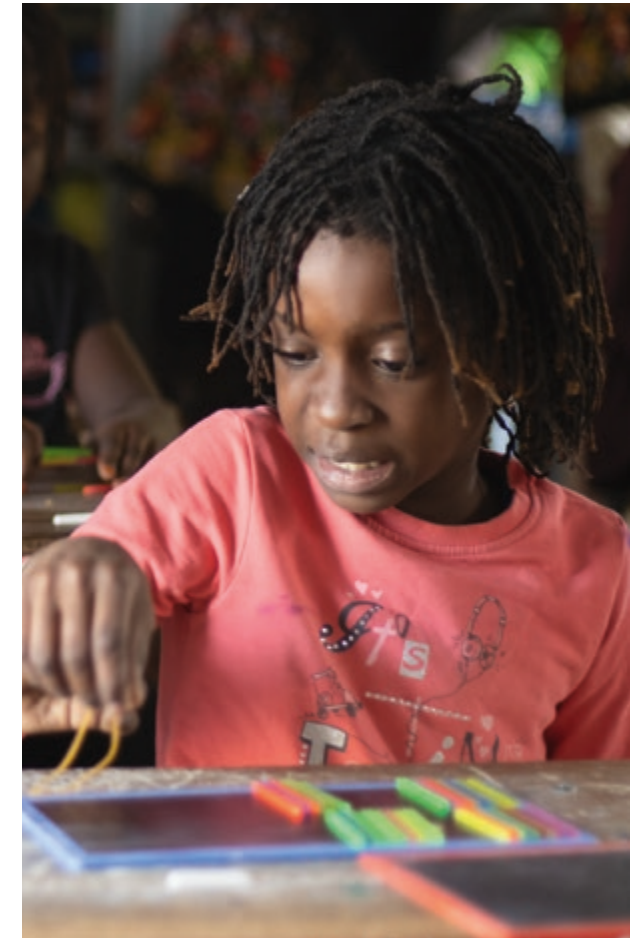
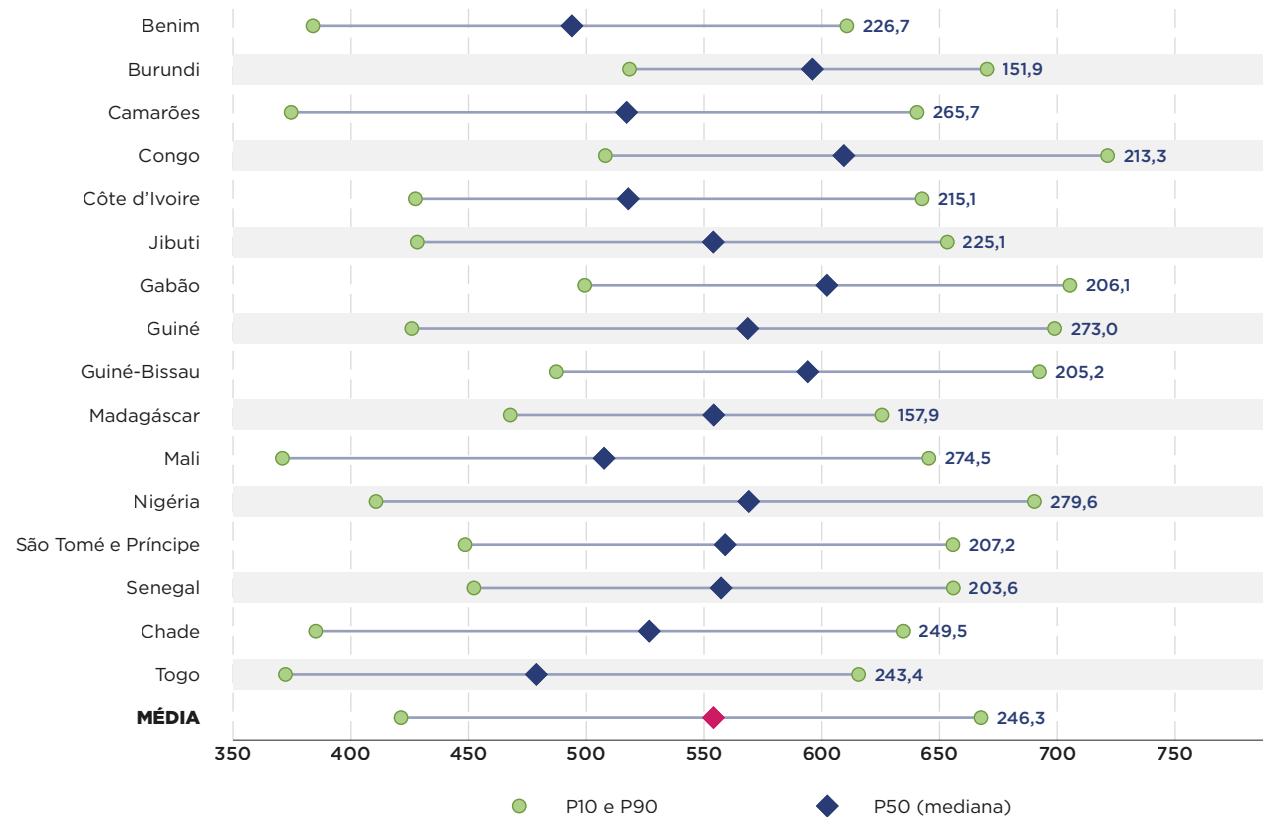
Desempenho dos alunos em matemática no início da escolaridade



- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

Gráfico 2.16

Distribuição por percentil do desempenho dos alunos em matemática, por país, no início da escolaridade

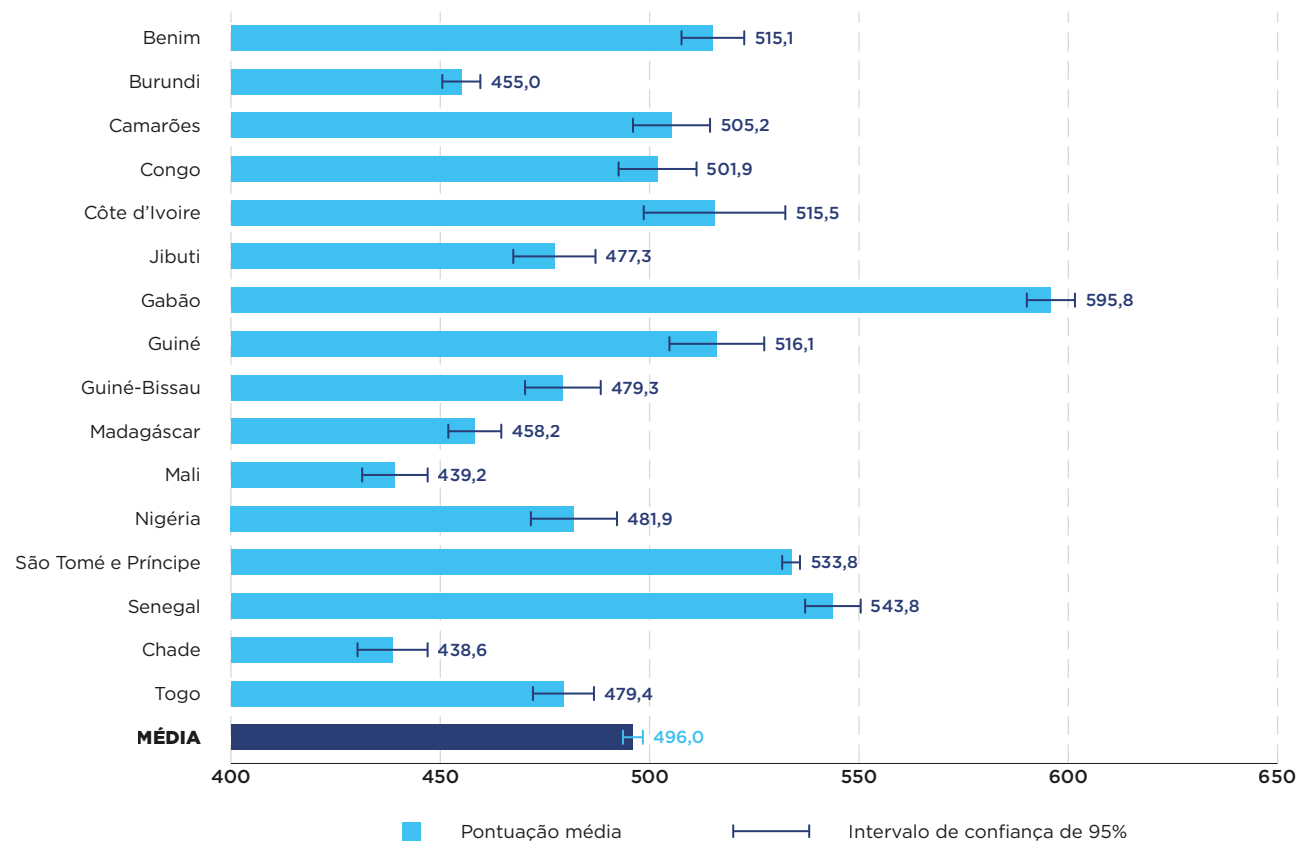


FIM DA ESCOLARIDADE

DESEMPENHOS MÉDIOS DE LEITURA

Gráfico 3.3

Pontuações médias em leitura no final do ensino básico



1

2

3

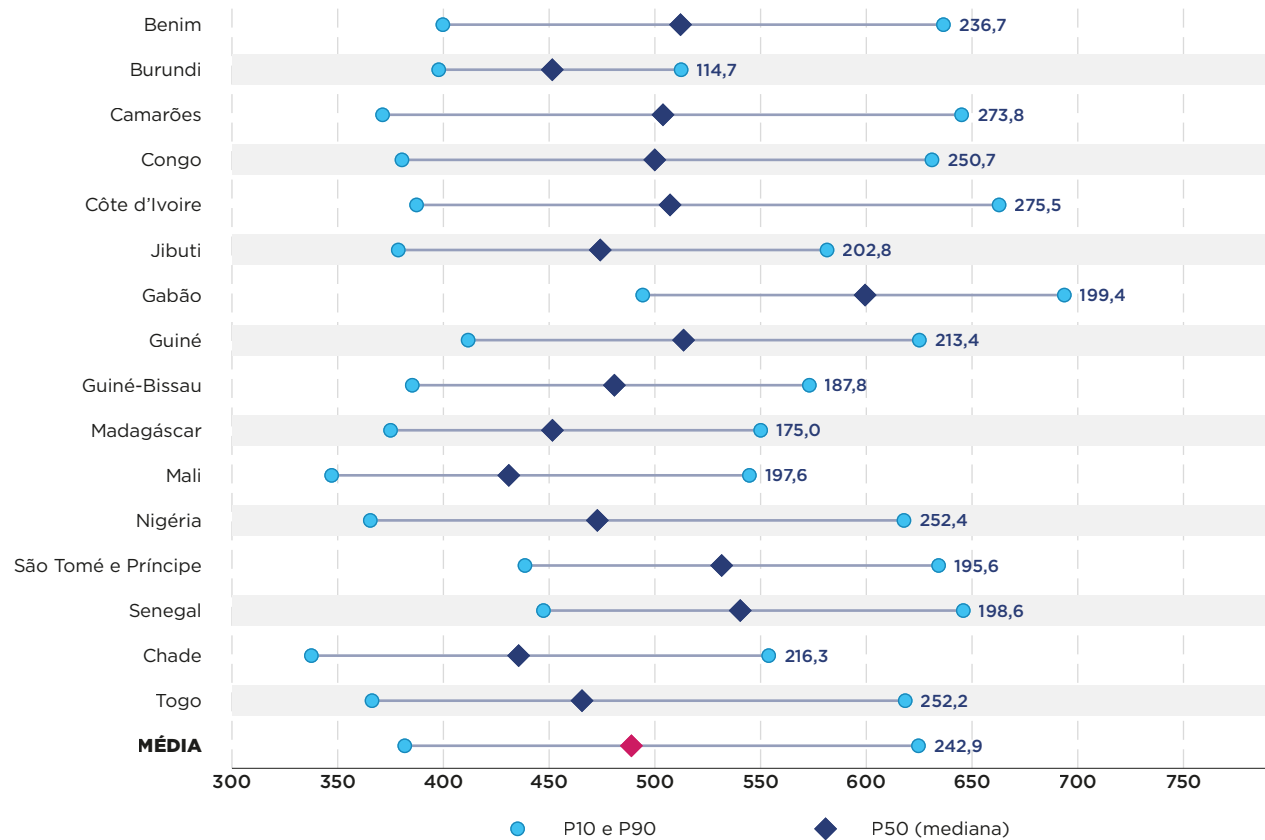
4

5

6

Gráfico 3.5

Decis em leitura no final do ensino básico



Em média, o P10 situa-se nos 381,7 pontos, a mediana nos 488,9 pontos e o P90 nos 624,7 pontos. A amplitude interdecil atinge, assim, 243,0 pontos. Estes valores mostram que, para além da média internacional, os resultados em leitura estão distribuídos por uma ampla parte da escala.

Na parte inferior da distribuição, os níveis mais baixos observam-se no Chade e no Mali, onde o P10 se situa, respetivamente, em 337,6 e 347,1 pontos. A Nigéria, o Togo, os Camarões, Madagáscar, o Jibuti e o Congo apresentam igualmente um P10 inferior ao valor de referência regional. Por outro lado, o Gabão destaca-se com um P10 de 494,3 pontos, superior à mediana regional. A parte inferior da sua distribuição situa-se, assim, num nível próximo do centro da distribuição do conjunto de países.



1

2

3

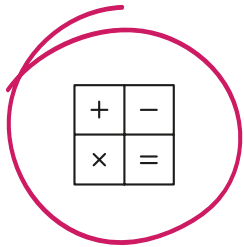
4

5

6

FIM DA ESCOLARIDADE

DESEMPENHO EM MATEMÁTICA



197,6

PONTOS DE DIFERENÇA

em média, entre
o P10 e o P90

Gráfico 3.4

Pontuações médias em matemática no final do ensino básico

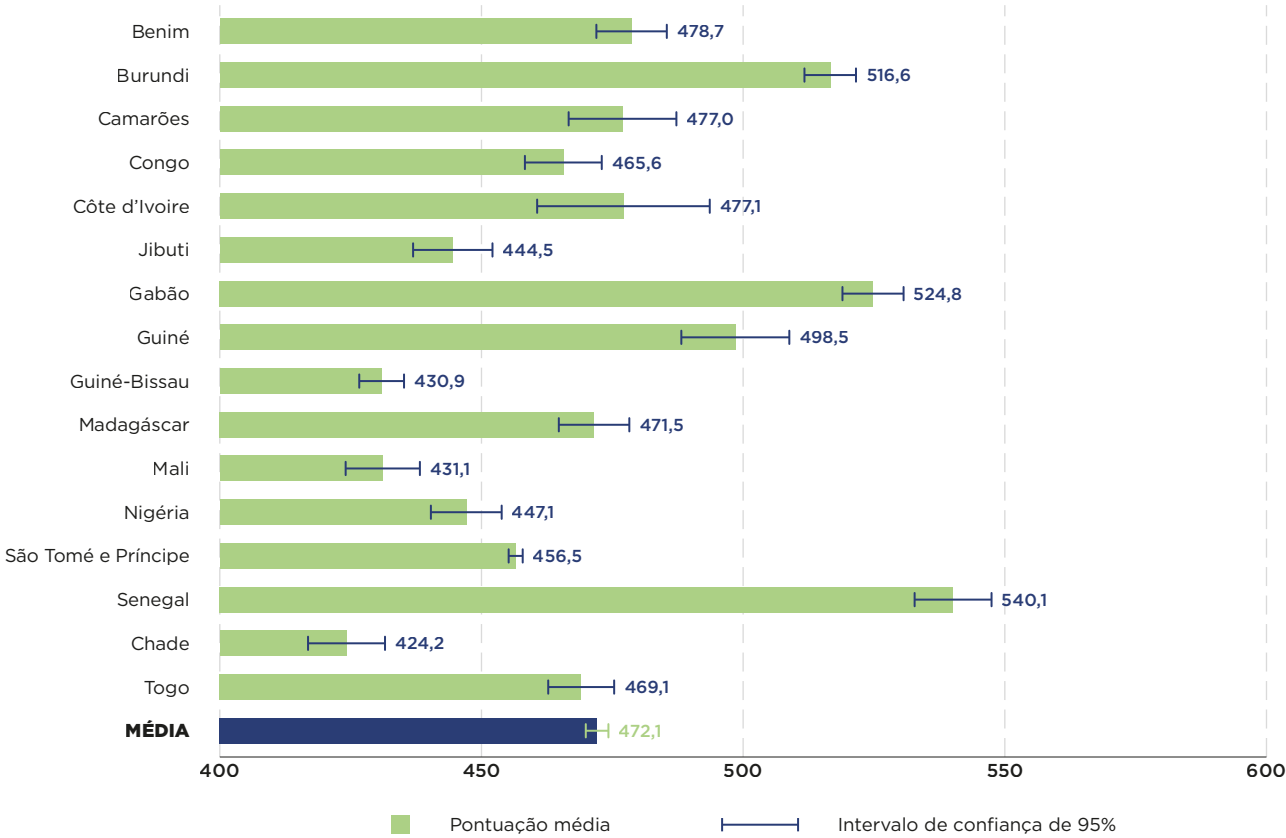
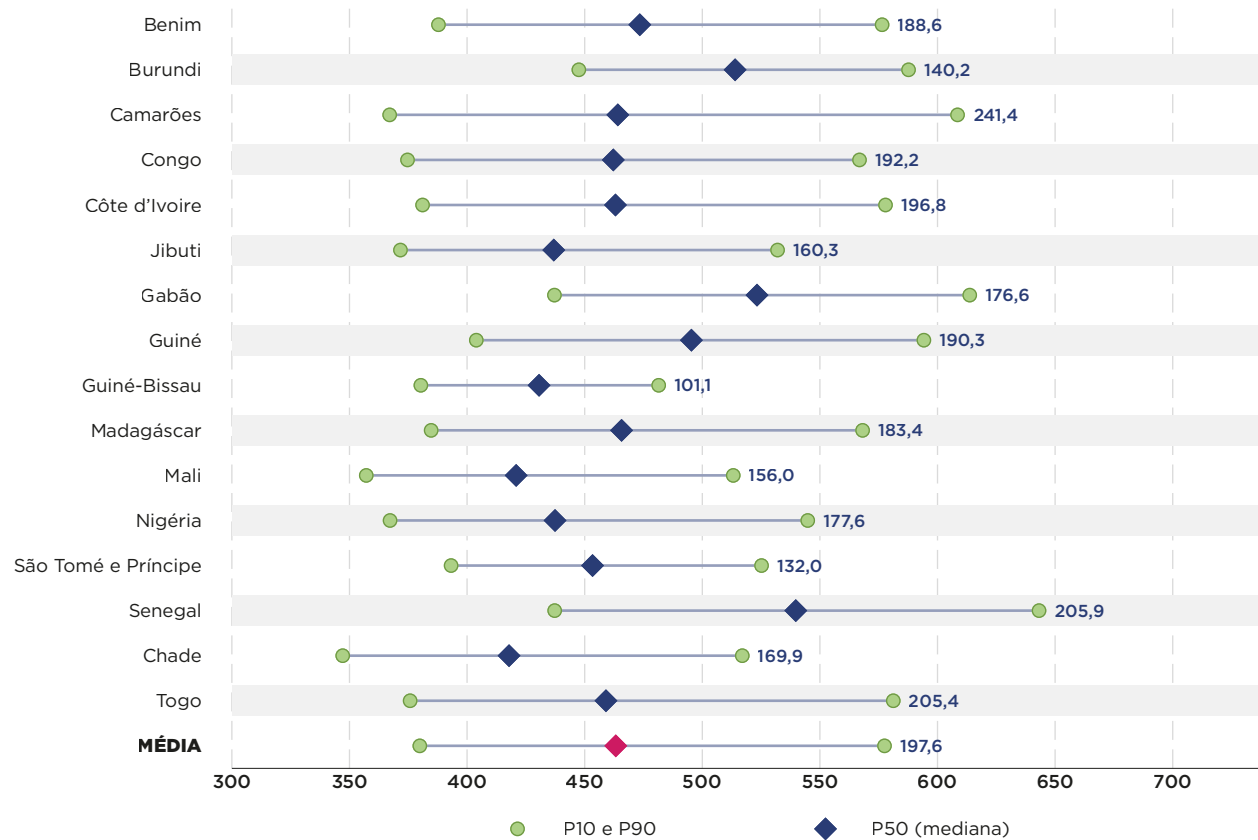


Gráfico 3.6

Decis em matemática no final do ensino básico



Em média, o P10 situa-se nos 379,9 pontos, a mediana nos 463,2 pontos e o P90 nos 577,5 pontos. A amplitude interdecil atinge, assim, 197,6 pontos. Estes valores mostram que os resultados em matemática continuam a apresentar uma grande dispersão.

Na parte inferior das distribuições, o Burundi apresenta o P10 mais elevado, com 447,5 pontos, seguido pelo Senegal, com 437,2 pontos. Por outro lado, sete países situam-se abaixo do P10 regional de 379,9 pontos. Os valores mais baixos registam-se no Chade e no Mali, com 347,1 e 357,1 pontos, respetivamente. A Nigéria, os Camarões, o Jibuti, o Congo e o Togo apresentam igualmente um P10 inferior ao valor de referência regional, situando-se entre 367,1 e 375,8 pontos.



1

2

3

4

5

6

SECÇÃO 2

Descrição dos níveis das escalas de competências e tipologia dos países



A maioria dos alunos conclui o ensino básico sem dominar as aprendizagens fundamentais.

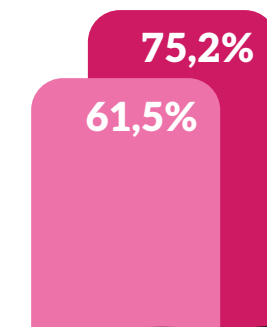
No final do ensino básico, 38,5% dos alunos situam-se acima do nível mínimo de competências em leitura e 61,5% permanecem abaixo.

Em matemática, 34,1% dos alunos situam-se abaixo do nível 1 e 41,1% no nível 1: só estes dois grupos reúnem 75,2% dos alunos. Por outras palavras, mais de 3 em cada 4 alunos situam-se abaixo do nível mínimo de competências esperado.

No início do ensino básico, a situação é mais favorável: 59,5% dos alunos situam-se acima do nível mínimo de competências na língua de ensino e 73,6% em matemática. A dificuldade agrava-se, portanto, ao longo do ciclo.

A percentagem de alunos que atingem o nível mínimo de competências varia entre 21% no Togo e 90% na Guiné-Bissau em língua, e entre 46% no Togo e 96% no Burundi em matemática.

No final da escolaridade, a percentagem de alunos que atingem o nível mínimo de competências em matemática varia entre 1,3% na Guiné-Bissau e 59,6% no Senegal.



**PERCENTAGEM
DE ALUNOS ABAIXO
DO LIMIAR MÍNIMO
DE COMPETÊNCIAS
NO FINAL DO
ENSINO BÁSICO**

● Língua ● Matemática



1

2

3

4

5

6

INÍCIO DA ESCOLARIDADE

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA



CERCA DE
**SEIS EM
CADA DEZ**
ALUNOS

atingem o nível mínimo
esperado em língua

Quadro 2.1

Escala de competências PASEC2024 em língua – Início da escolaridade

Nível	Percentagem de alunos	O que o aluno sabe fazer
Nível 4	37,1%	Leitor de nível intermédio: em direção a uma leitura autónoma para compreender frases e textos Os alunos atingiram um nível de decifração da escrita e de compreensão oral que lhes permite compreender informações explícitas em frases e textos curtos. São capazes de combinar as suas competências de descodificação com o domínio da linguagem oral para reproduzir o sentido literal de um texto curto.
Nível 3	22,4%	Leitor iniciante: em direção ao aperfeiçoamento da leitura, da compreensão oral e da compreensão das palavras escritas Os alunos aperfeiçoaram as suas capacidades de compreensão oral e de descodificação para se concentrarem na compreensão das palavras. Na compreensão oral, são capazes de compreender informações explícitas num texto curto cujo vocabulário lhes é familiar. Vão desenvolvendo progressivamente ligações entre a linguagem oral e a escrita para melhorar as capacidades de descodificação e alargar o vocabulário. Na compreensão escrita, os alunos são capazes de identificar o significado de palavras isoladas.
Limiar de competência – nível mínimo de domínio esperado		
Nível 2	22,8%	Leitor em fase inicial: em direção ao desenvolvimento das capacidades de decifração do texto escrito e ao reforço das capacidades de compreensão oral Os alunos melhoraram o seu nível de compreensão oral e são capazes de identificar um campo lexical. Desenvolvem as primeiras ligações rudimentares entre a linguagem oral e a escrita e são capazes de realizar tarefas básicas de decifração, reconhecimento e identificação grafofonológica (letra, sílaba, grafema, fonema).
Nível 1	11,6%	O leitor em desenvolvimento: os primeiros contactos com a linguagem oral e escrita Os alunos são capazes de compreender mensagens orais muito curtas (palavras isoladas) e familiares, de modo a reconhecer objetos familiares. Enfrentam grandes dificuldades na decifração do texto escrito e na identificação grafofonológica (letras, sílabas, grafemas e fonemas).
Nível < 1	6,1%	Os alunos que se situam neste nível não demonstram, de forma suficiente, as competências avaliadas por este teste na língua de ensino. Estes alunos apresentam dificuldades no que diz respeito aos conhecimentos e competências do nível 1.



1

2

3

4

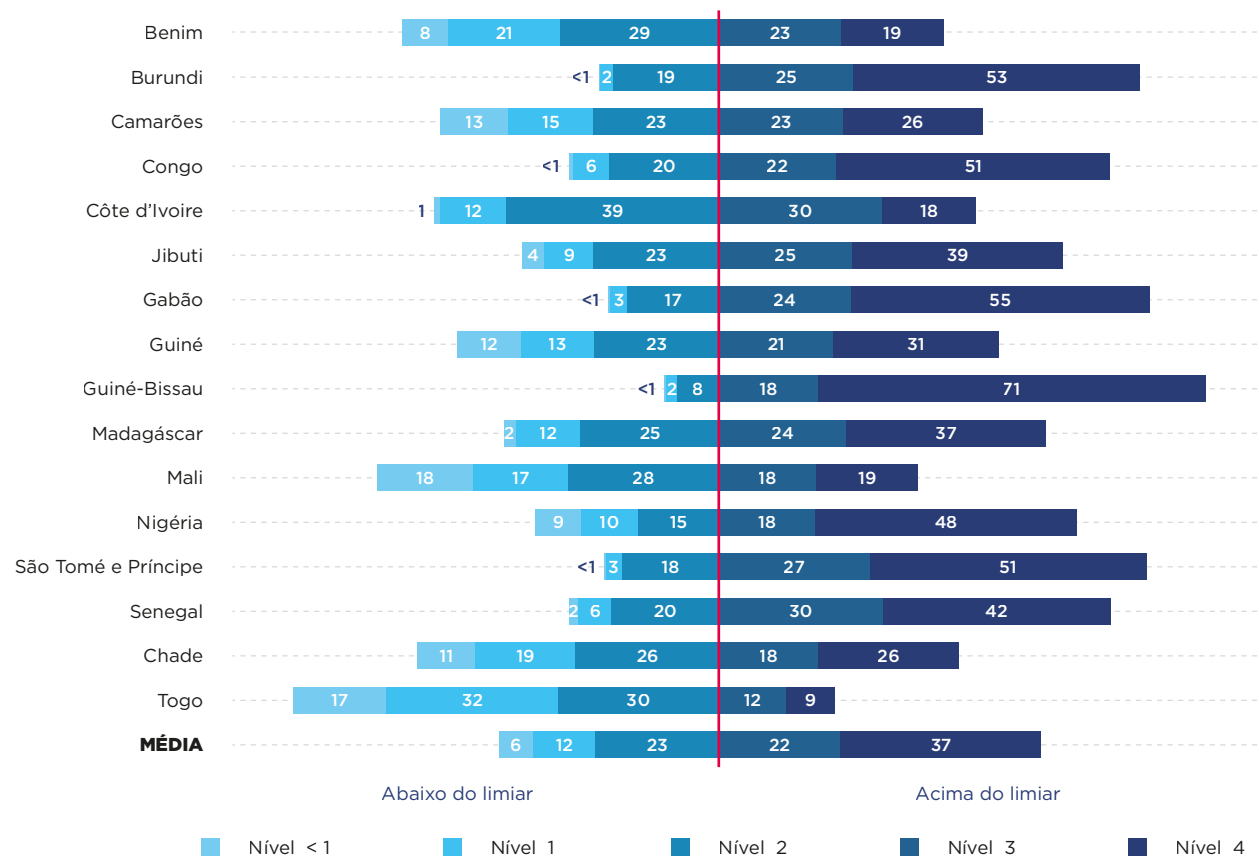
5

6



Gráfico 2.1

Percentagem de alunos de acordo com o nível de competências alcançado na língua no início da escolaridade



Nota: as barras estão alinhadas com a linha vermelha, que representa o limiar de competência. À esquerda, encontram-se os alunos que não atingem o nível mínimo de domínio esperado, ou seja, aqueles que se situam em níveis inferiores ao nível 1, no nível 1 e no nível 2. À direita, aqueles que atingem ou ultrapassam esse valor, ou seja, os que se situam nos níveis 3 e 4.

INÍCIO DA ESCOLARIDADE

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE COMPETÊNCIAS EM MATEMÁTICA

Quadro 2.2

Escala de competências do PASEC2024 em matemática – Início da escolaridade

Nível	Proporção de alunos	O que o aluno sabe fazer
Nível 3	40,0%	Os alunos são capazes de ler algarismos, comparar números, completar sequências numéricas e realizar operações (adições e subtrações) com números superiores a cinquenta. Conseguem raciocinar sobre problemas básicos com números inferiores a 20. Identificam a maioria das formas geométricas simples e conseguem reconhecê-las em figuras mais complexas.
Nível 2	33,6%	Os alunos dominam a sequência numérica verbal (contar até 60 em dois minutos). São capazes de ler algarismos, comparar números, completar sequências lógicas e realizar operações (adições e subtrações) com números inferiores a cinquenta. Utilizam conceitos de orientação no espaço (por exemplo, à frente, em cima, etc.). Começam a desenvolver capacidades de raciocínio sobre problemas básicos com números inferiores a 20. Identificam algumas formas geométricas simples.
Limiar de competência – nível mínimo de domínio esperado		
Nível 1	19,4%	Os alunos vão adquirindo progressivamente conhecimentos sobre a linguagem matemática: começam a ler os primeiros números (inferiores a 10) e dominam os primeiros conceitos de quantidade (contagem, comparação) com números inferiores a vinte. Estimam o tamanho relativo dos objetos e começam a identificar as primeiras formas geométricas simples.
Nível < 1	7,0%	Os alunos que se situam neste nível não demonstram, de forma suficiente, as competências avaliadas por este teste de matemática. Estes alunos têm dificuldades no âmbito dos conhecimentos e das competências do nível 1.



1

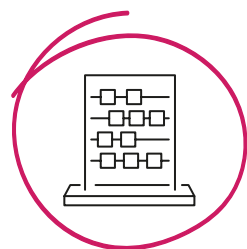
2

3

4

5

6



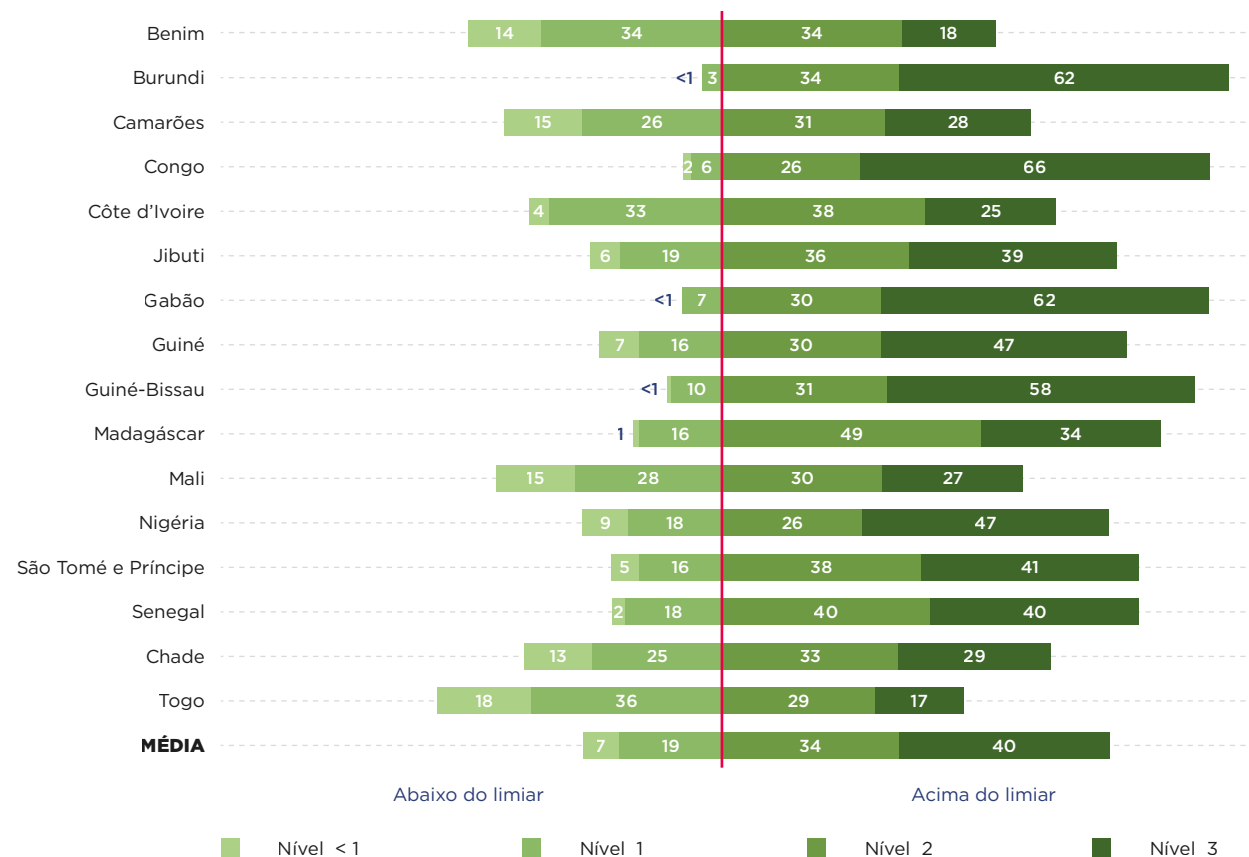
**CERCA DE
TRÊS EM
CADA
QUATRO**

ALUNOS

atingem o nível mínimo
esperado em matemática

Gráfico 2.3

Percentagem de alunos de acordo com o nível de competências alcançado em matemática no início da escolaridade



Nota: as barras estão alinhadas com a linha vermelha, que representa o limiar de competência. À esquerda, encontram-se os alunos que não atingem o nível mínimo de domínio esperado, ou seja, aqueles que se situam em níveis inferiores ao nível 1 e no próprio nível 1. À direita, aqueles que atingem ou ultrapassam esse valor, ou seja, os que se situam nos níveis 2 e 3.

FIM DA ESCOLARIDADE

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE COMPETÊNCIA EM LEITURA

Quadro 3.1

Escala de competências de leitura – Final do ensino básico

Nível	Pontuações mínimas dos alunos	Proporção de alunos	Competências esperadas
Nível 4	595,05	15,7%	Os alunos podem realizar um tratamento global de textos para tirar partido de textos narrativos, informativos e de documentos. A partir destes materiais, são capazes de associar e interpretar várias ideias implícitas, com base nas suas experiências e conhecimentos. Ao lerem textos literários, os alunos são capazes de identificar a intenção do autor e de determinar o significado implícito de um relato. Ao lerem textos informativos e documentos, estabelecem ligações entre as informações e comparam os dados para os aproveitar.
Nível 3	518,37	22,8%	Os alunos são capazes de combinar duas informações explícitas num excerto de um documento ou de fazer inferências simples num texto narrativo ou informativo. São capazes de extrair informações implícitas de textos escritos, atribuindo significado aos conectores implícitos, às anáforas ou aos referentes. Os alunos identificam informações explícitas em textos longos e em documentos cujo texto descontínuo. Identificação de informações específicas em documentos de texto e imagem.
Nível mínimo de competências			
Nível 2	441,69	31,4%	Os alunos melhoram a sua capacidade de decodificação para compreender palavras isoladas do seu quotidiano e frases isoladas. Também são capazes de localizar informações explícitas em textos curtos e de tamanho médio, identificando pistas de localização presentes no texto e nas perguntas. Os alunos conseguem parafrasear informações explícitas de um texto.
Nível 1	365,01	23,4%	Os alunos desenvolveram competências de decodificação e são capazes de as utilizar para compreender palavras isoladas do seu quotidiano ou frases isoladas muito curtas, mas têm dificuldade em compreender o significado de textos curtos e simples.
Nível < 1	72,1	6,7%	Os alunos que se situam neste nível não demonstram, de forma suficiente, as competências avaliadas por este teste na língua de ensino. Estes alunos têm dificuldades no que diz respeito aos conhecimentos e competências do nível 1.



1

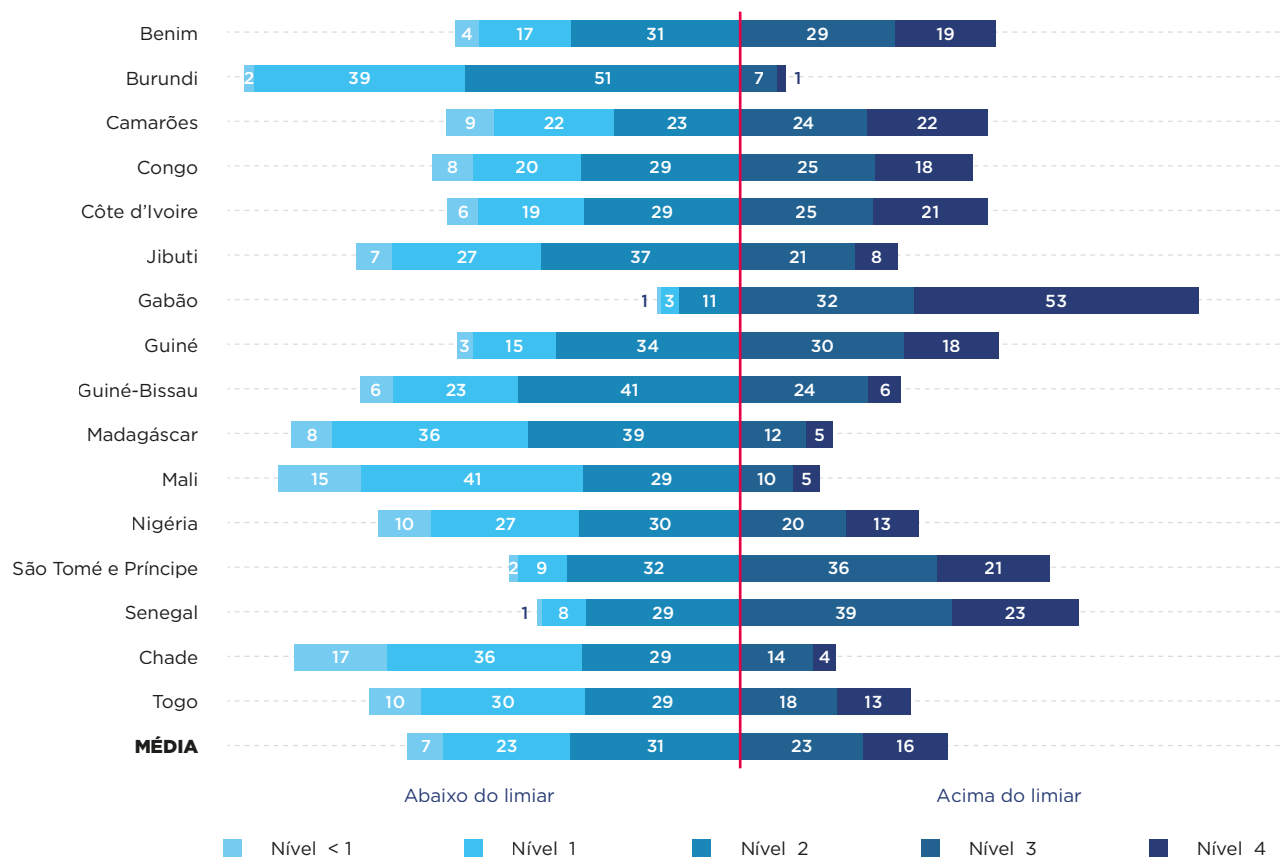
2

3

4

5

6

Gráfico 3.1**Distribuição dos alunos por nível de competência em compreensão escrita no final do ensino básico (%)**

No conjunto dos países avaliados, 6,7% dos alunos estão classificados abaixo do nível 1, 23,4% no nível 1 e 31,4% no nível 2. Os níveis 3 e 4 representam, respetivamente, 22,8% e 15,7% dos alunos. Assim, 38,5% atingem, pelo menos, o nível 3, limiar definido pelo PASEC para o acompanhamento do ODS 4.1.1 b, enquanto 61,5% permanecem abaixo desse limiar. Além disso, a mediana regional situa-se 29,5 pontos abaixo do ponto de corte técnico de 518,37 pontos.

FIM DA ESCOLARIDADE

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE COMPETÊNCIAS EM MATEMÁTICA

Uma forte concentração dos alunos abaixo do nível mínimo de competências.

Quadro 3.2

Escala de competências em matemática – Final do ensino básico

Nível	Pontuações mínimas dos alunos	Proporção de alunos	Competências globais esperadas
Nível 3	609,6	5,5%	Os alunos são capazes de resolver tarefas que exigem a análise de situações, geralmente apresentadas sob a forma de um pequeno texto de 2 a 3 linhas, para identificar o(s) procedimento(s) a aplicar. No domínio dos números e das operações, conseguem resolver problemas de proporcionalidade direta e problemas que envolvem frações ou números decimais. A sua compreensão das frações continua a aprofundar-se (estão a aprender a comparar frações e a compreender a relação entre frações e decimais). No domínio das grandezas e medidas, conseguem resolver problemas variados que envolvem cálculos de área ou perímetro, apresentados sem apoio visual e que, por vezes, exigem duas etapas de raciocínio (por exemplo, calcular a área de um quadrado quando se conhece o seu perímetro ou efetuar conversões que envolvam dados fornecidos em ares ou em hectares). Também podem efetuar cálculos e conversões que envolvam horas, minutos e até segundos.
Nível 2	521,5	19,3%	Os alunos são capazes de responder a perguntas curtas recorrendo aos três processos avaliados: compreender, aplicar e resolver problemas. Embora a maioria das questões exija conhecimentos factuais ou um procedimento específico, outras exigem a análise da situação para determinar a abordagem adequada. Na área dos números e das operações, os alunos realizam operações com números decimais; a sua compreensão das frações aprofunda-se (conseguem identificá-las em situações menos convencionais ou começam a ser capazes de as utilizar para realizar operações simples) e começam a compreender o conceito de percentagem. Também começam a resolver problemas simples que, geralmente, envolvem apenas uma operação. No domínio das grandezas e medidas, os alunos são capazes de ler as horas e conseguem efetuar conversões de unidades de medida, com ou sem uma tabela de conversão. São também capazes de resolver os primeiros problemas simples que envolvam cálculos de perímetro e área, geralmente acompanhados de um suporte visual. Na área dos sólidos e das figuras, os alunos podem recorrer aos seus conhecimentos básicos para resolver tarefas que exijam uma análise da situação (por exemplo, localizar x triângulos num conjunto de figuras ou identificar retas paralelas num feixe de retas).
Limiar mínimo de competências (limiar dos ODS)			
Nível 1	433,3	41,1%	Os alunos podem responder a perguntas muito curtas que exijam conhecimentos factuais ou um procedimento específico. No domínio dos números e das operações, são capazes de realizar as quatro operações básicas com números inteiros, o que pode exigir um cálculo escrito com transporte. Começam também a desenvolver os primeiros conceitos sobre frações e conseguem identificá-las quando estas são apresentadas de forma convencional (por exemplo, uma tarte dividida em x partes). No domínio das grandezas e medidas, identificam as unidades convencionais mais comuns (por exemplo, m, m², m³ e kg). No domínio dos sólidos e das figuras, possuem alguns conhecimentos básicos sobre vários objetos geométricos (por exemplo, identificar um disco ou um cilindro, reconhecer um ângulo reto ou retas paralelas).
Nível < 1	68,1	34,1%	Os alunos que se situam neste nível não demonstram, de forma suficiente, as competências avaliadas por este teste na língua de ensino. Estes alunos têm dificuldades no âmbito dos conhecimentos e das competências do nível 1.



1

2

3

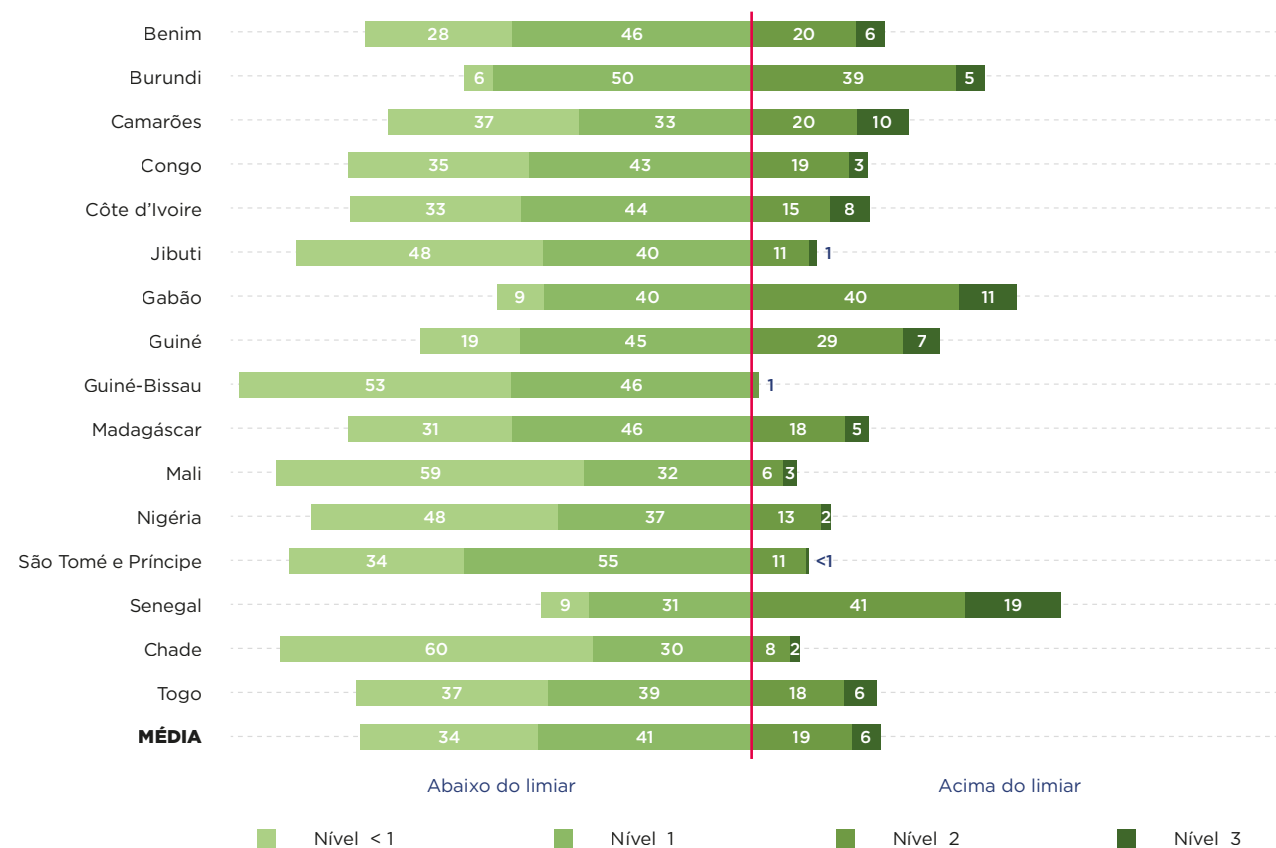
4

5

6

Gráfico 3.2

Distribuição dos alunos por nível de competência em matemática no final do ensino básico (%)



A nível internacional, a distribuição por nível revela uma concentração significativa na parte inferior da escala. Mais de um terço dos alunos, ou seja, 34,1%, estão classificados abaixo do nível 1, enquanto 41,1% se situam no nível 1. Só estes dois grupos representam, por si só, 75,2% dos alunos avaliados.

A análise dos níveis de competência revela diferenças acentuadas entre os países. A proporção de alunos que atingem o limiar de referência, aqui definido como o acesso ao nível 2 ou ao nível 3, varia entre 1,3% na Guiné-Bissau e 59,6% no Senegal. Para além desta diferença, as distribuições nacionais diferem também no que diz respeito ao lugar ocupado pelo nível 1 e pelo nível inferior ao nível 1.

SECÇÃO 3

Disparidades no seio dos sistemas educativos



No seio de cada país, a dispersão dos resultados é elevada.

No início da escolaridade, a diferença interdecil média atinge 314,3 pontos em língua e 246,3 pontos em matemática; varia entre 201,6 pontos na Côte d'Ivoire e 392,1 pontos na Nigéria em língua.

No final da escolaridade, em leitura, o primeiro decil médio situa-se nos 381,7 pontos e o nono decil nos 624,7.

Um em cada dois alunos não pode trabalhar com um manual em casa.

No início da escolaridade, sete em cada dez alunos dispõem de um manual de leitura na sala de aula e seis em cada dez de um manual de matemática, mas apenas 51,1% podem levar o primeiro para casa e 46,7% o segundo.

No final da escolaridade, 54% dos alunos dispõem de um manual de leitura que podem levar para casa e 46% de um manual de matemática. A diferença de pontuação associada atinge 56 pontos em leitura no início da escolaridade, dos quais 44 subsistem após controlo.

A vantagem urbana é, antes de mais, uma vantagem social, e a do privado confirma-se.

No início da escolaridade, os alunos urbanos obtêm 521,0 pontos em leitura, contra 463,7 dos alunos rurais, ou seja, 57,3 pontos, diferença significativa nos 16 países, sem exceção.

No final da escolaridade, em matemática, a diferença urbano-rural de 19,2 pontos desaparece quase totalmente após controlo.

Em contrapartida, a vantagem do privado resiste: 14 dos 16 países mantêm uma diferença significativa em leitura no final da escolaridade, de 30 a 97 pontos após controlo. O Gabão é o único país onde frequentar uma escola privada não está associado a qualquer vantagem.

A língua falada em casa pesa muito, mas por razões diferentes consoante os países.

Os alunos que nunca falam a língua de ensino em casa obtêm menos 56,4 pontos em leitura e menos 28,7 em matemática; após controlo, a diferença é ainda de 32,7 e 17,3 pontos.

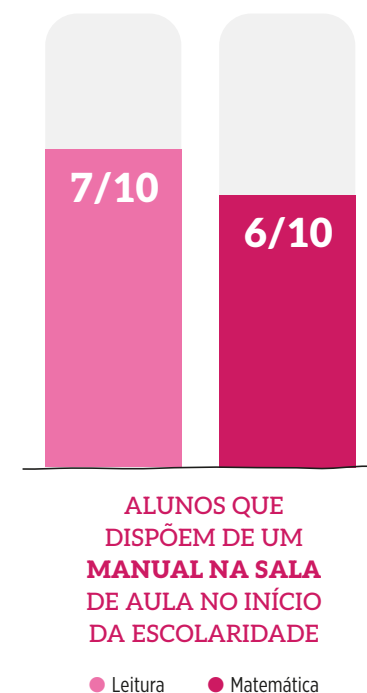
Nos Camarões, a diferença bruta de 85,1 pontos em leitura é absorvida em 54,5% pelas variáveis de contexto: a língua funciona aí, antes de mais, como um marcador de posição social.

Na Côte d'Ivoire, a diferença bruta de 57,3 pontos só é absorvida em 18,4%: com meio e nível de vida comparáveis, um aluno que nunca fala a língua de ensino em casa perde ainda cerca de 50 pontos.

O peso da origem social varia muito de país para país.

A diferença entre os quintis socioeconómicos extremos ultrapassa 120 pontos em leitura nos Camarões, no Togo e em Madagáscar; é de apenas 41 pontos no Gabão, o país com o índice social mais elevado.

As diferenças são menores em matemática do que em leitura: 109 pontos contra 128 nos Camarões, 86 contra 120 no Togo, 36 contra 77 na Nigéria.



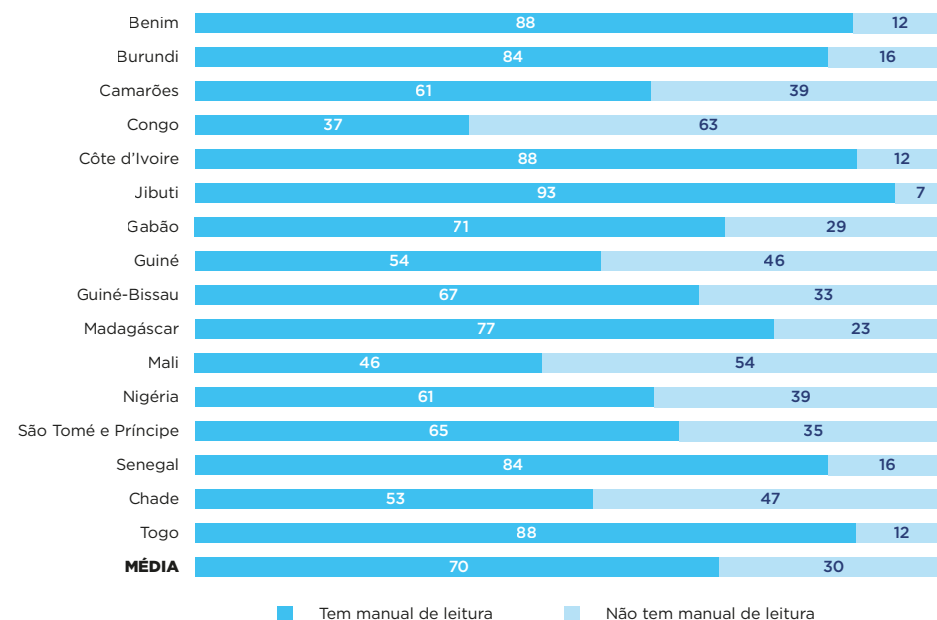
ACESSO AOS RECURSOS EDUCATIVOS E CONDIÇÕES DE ESCOLARIZAÇÃO

O acesso aos manuais

Ter um manual na sala de aula e poder levá-lo para casa são duas coisas diferentes. A primeira depende da dotação orçamental, ou seja, dos recursos disponibilizados pelo sistema educativo; a segunda, de uma decisão da escola, muitas vezes motivada pelo receio de perder os livros que terão de ser substituídos ou pelo receio de que os alunos os destruam. A presente secção analisa ambos os aspetos, bem como a sua combinação, ou seja, a percentagem de alunos que estão efetivamente em condições de trabalhar com os manuais em casa.

Gráfico 4.5

Manual de leitura na sala de aula



INÍCIO DA ESCOLARIDADE

Sete em cada dez alunos têm um manual de leitura na sala de aula; seis em cada dez têm um manual de matemática. Em quinze dos dezasseis países, a taxa é inferior à da leitura e a diferença ultrapassa os quinze pontos no Senegal, em São Tomé e Príncipe e no Congo. Entre os alunos que têm manuais, apenas pouco mais de metade (51,1%) afirma que pode levar o manual de leitura para casa e 46,7% o manual de matemática. O montante varia num fator de 1 para 2,5 entre o Congo e o Jibuti, e a probabilidade de a levar para casa varia de um para quinze, entre o Benim (6,0%) e o Jibuti (91,4%).

Gráfico 4.6

Manual de matemática na sala de aula

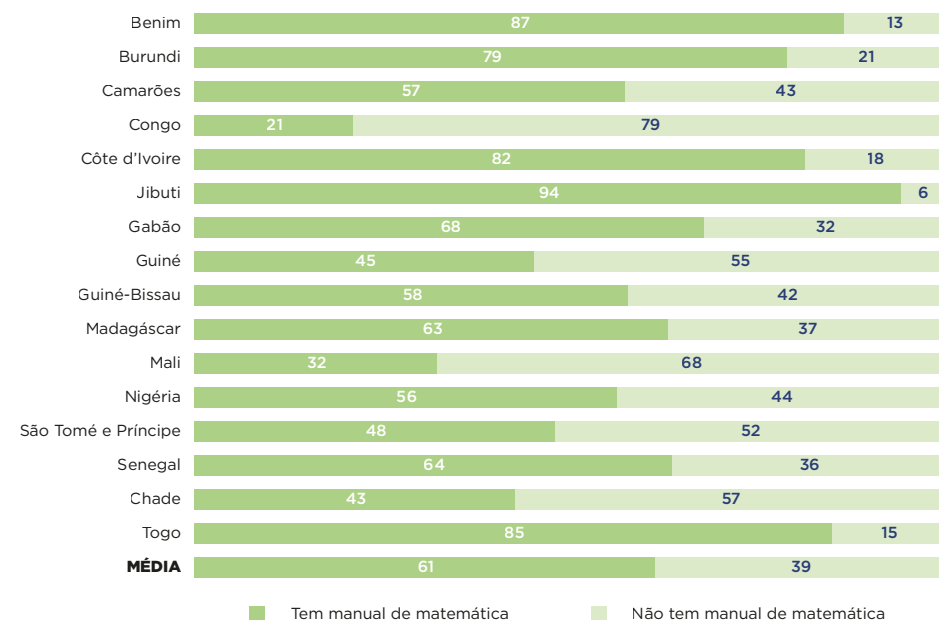
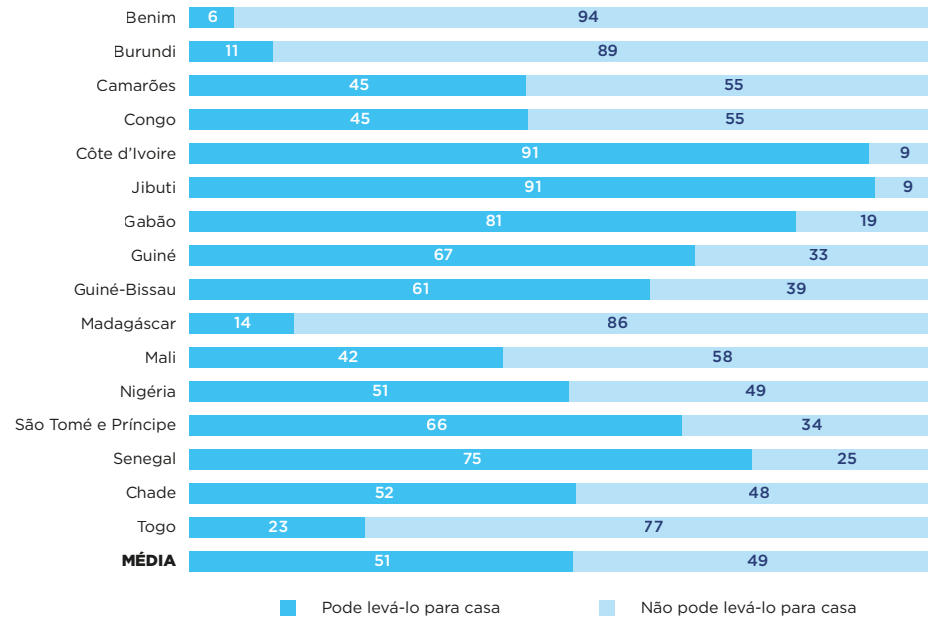


Gráfico 4.7

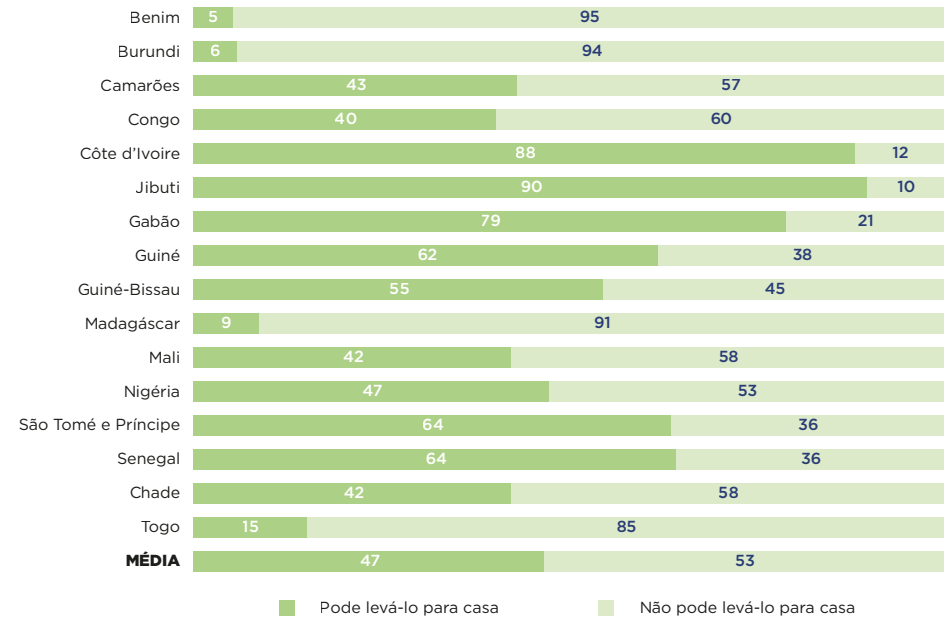
Pode levar o manual de leitura para casa



Os quatro países onde a possibilidade de levar o manual para casa é mais limitada contam-se entre aqueles onde os alunos têm maior acesso ao manual, nomeadamente no Benim, onde 87,8% dos alunos dispõem de um manual na sala de aula, mas apenas 6,0% podem levá-lo para casa, no Togo (88,2% e 23,5%), no Burundi (84,5% e 11,2%) e em Madagáscar (77,3% e 13,9%). Por outro lado, no Congo, onde 36,6% dos alunos têm um manual na sala de aula, 45,1% conseguem levá-lo para casa. Assim, o facto de não ser possível levar o manual para casa não se deve à sua indisponibilidade, mas pode resultar de uma política de conservação de stock, aplicada com rigor mesmo que haja stock disponível.

Gráfico 4.8

Pode levar o manual de matemática para casa

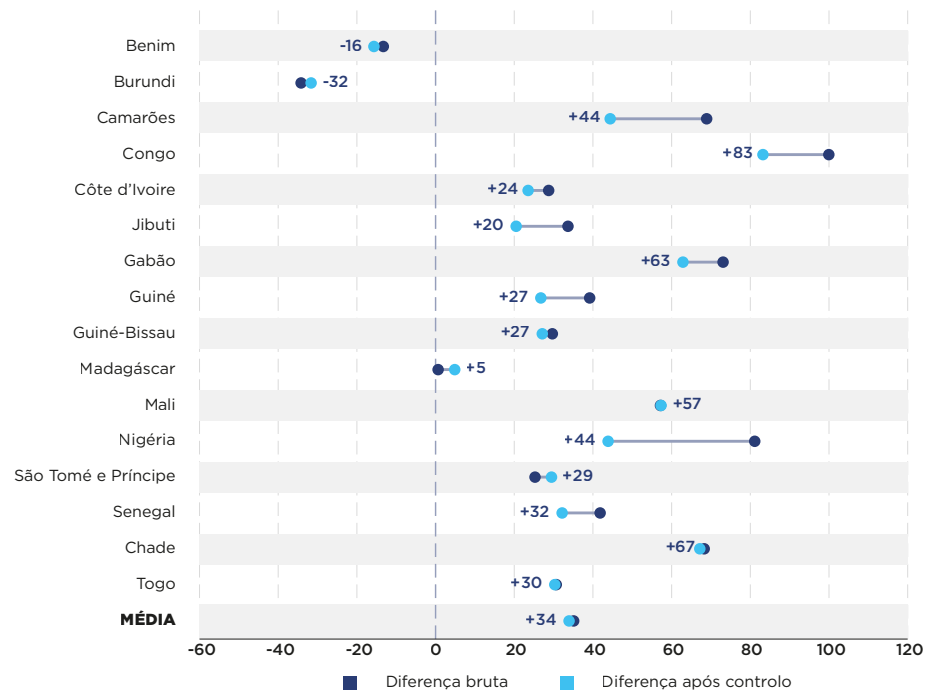


51%
DOS ALUNOS PODEM
LEVAR O MANUAL
DE LEITURA
PARA CASA

47%
DOS ALUNOS PODEM
LEVAR O MANUAL
DE MATEMÁTICA
PARA CASA

Gráfico 4.13

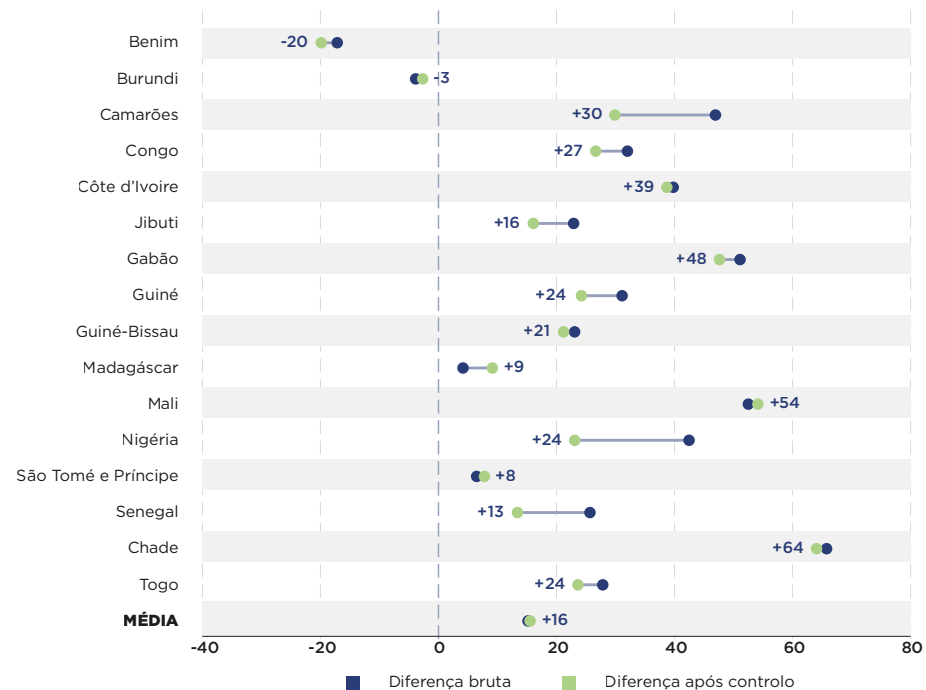
Diferença, na compreensão de leitura, entre ter um manual de leitura na sala de aula e não o ter



Entre os alunos que dispõem de um manual na sala de aula, aqueles que o podem levar para casa obtêm mais 53 pontos na leitura, mas a diferença reduz-se para 33 pontos após o controlo, o que corresponde a uma taxa de absorção de 38%.

Gráfico 4.14

Diferença, na disciplina de matemática, entre ter um manual de matemática na sala de aula e não o ter



16 pontos

SEPARAM OS ALUNOS
QUE **DISPÕEM DE UM**
MANUAL DOS QUE NÃO
DISPÕEM

Gráfico 4.15

Diferença na leitura entre levar o manual para casa e não o levar

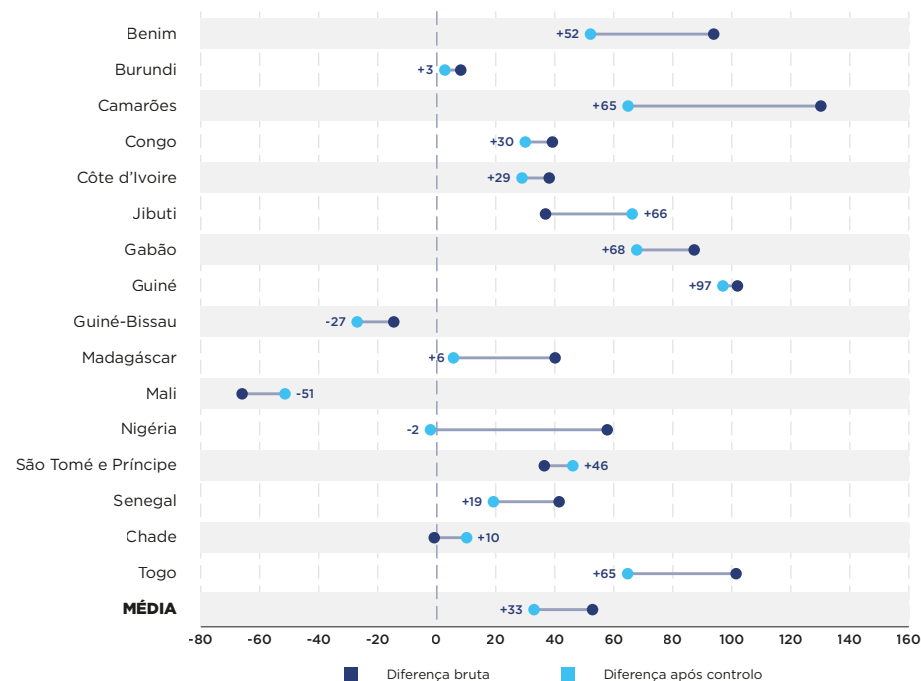
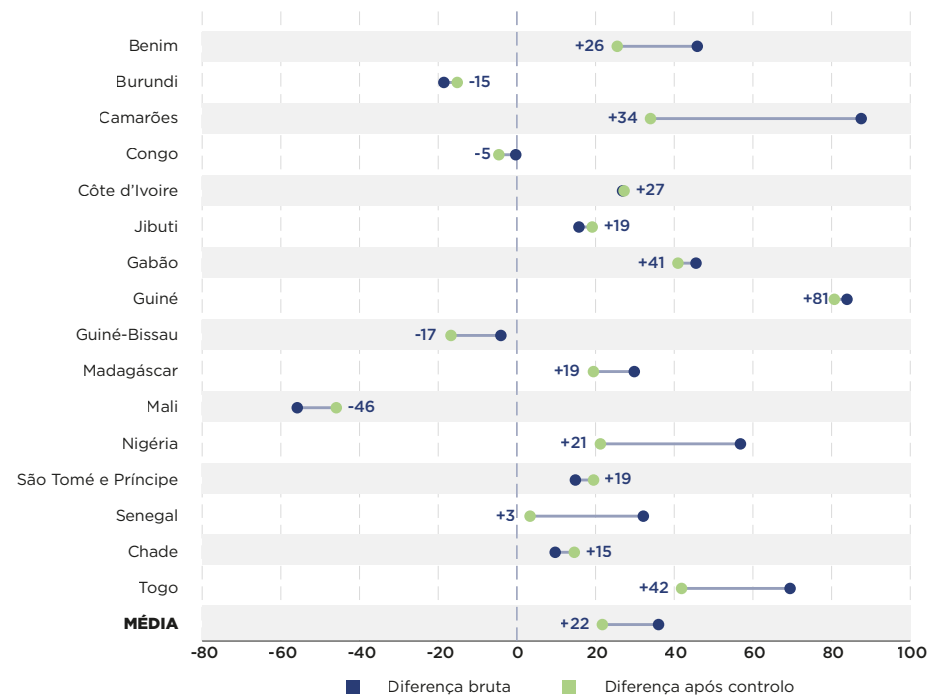


Gráfico 4.16

Diferença em matemática entre levar o manual para casa e não o levar



O indicador combinado, que compara, no conjunto de alunos, aqueles que conseguem realmente trabalhar em casa com todos os outros, revela a diferença mais acentuada: 56 pontos na leitura e 34 na matemática, dos quais 44 e 25 persistem após o controlo. Ultrapassa cada um dos seus componentes, o que é coerente, uma vez que o grupo de comparação reúne tanto os alunos sem manual como aqueles cujo manual fica na sala de aula.

FIM DA ESCOLARIDADE

Cerca de três em cada quatro alunos (75,4%) afirmam dispor de um manual de leitura na sala de aula e dois em cada três (65,2%) de um manual de matemática. Um quarto dos alunos segue, portanto, as aulas de leitura sem material didático e mais de um terço as de matemática. Em quinze dos dezasseis países, a percentagem de alunos que afirma dispor de um manual de matemática é inferior à da leitura.

Gráfico 4.9

Manual de leitura na sala de aula

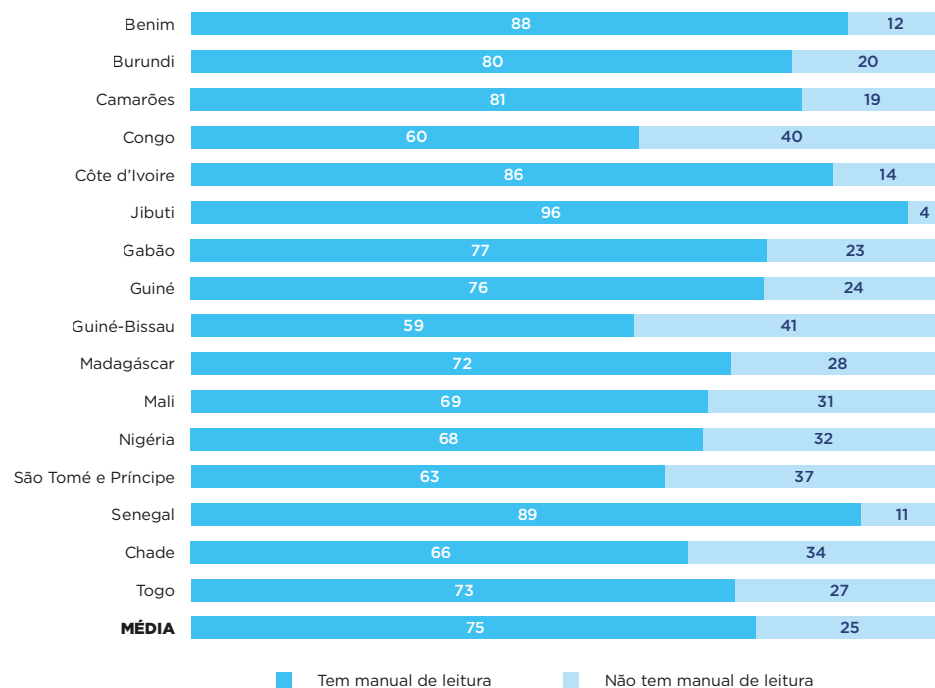


Gráfico 4.10

Manual de matemática na sala de aula

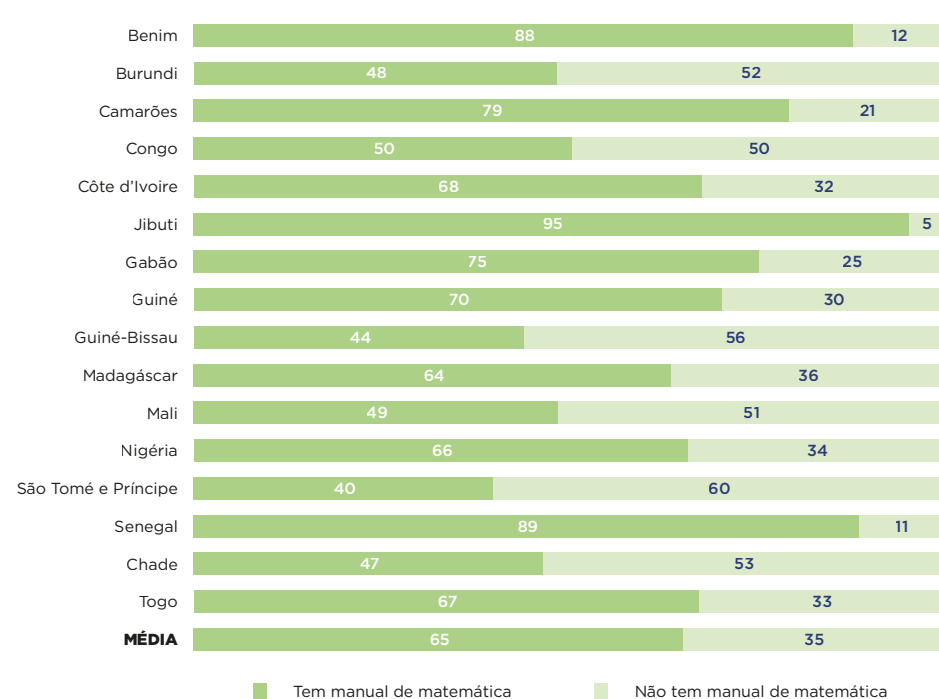
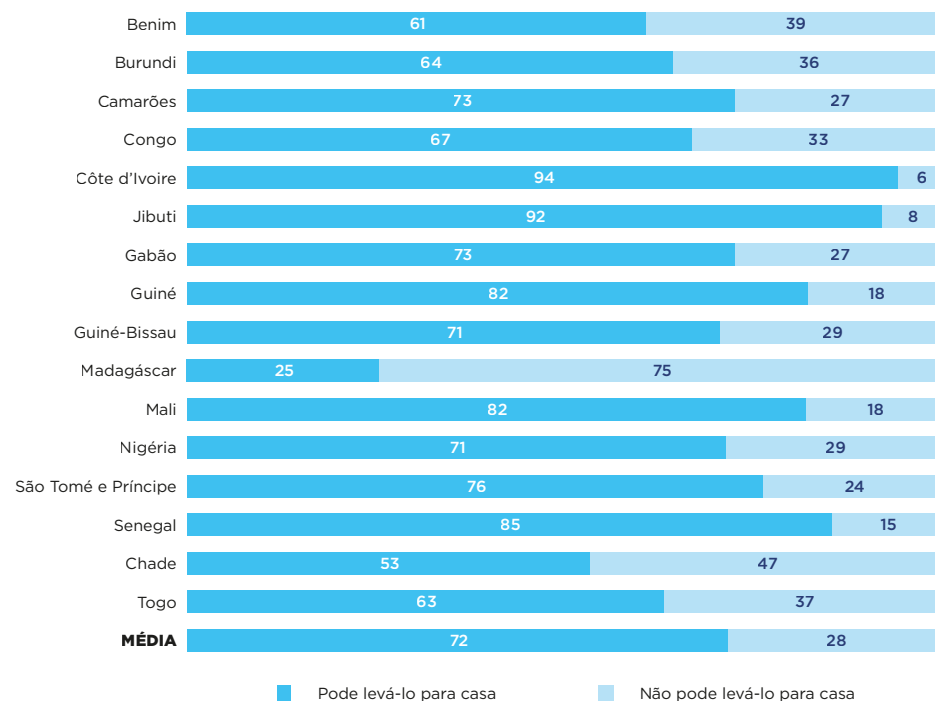


Gráfico 4.11

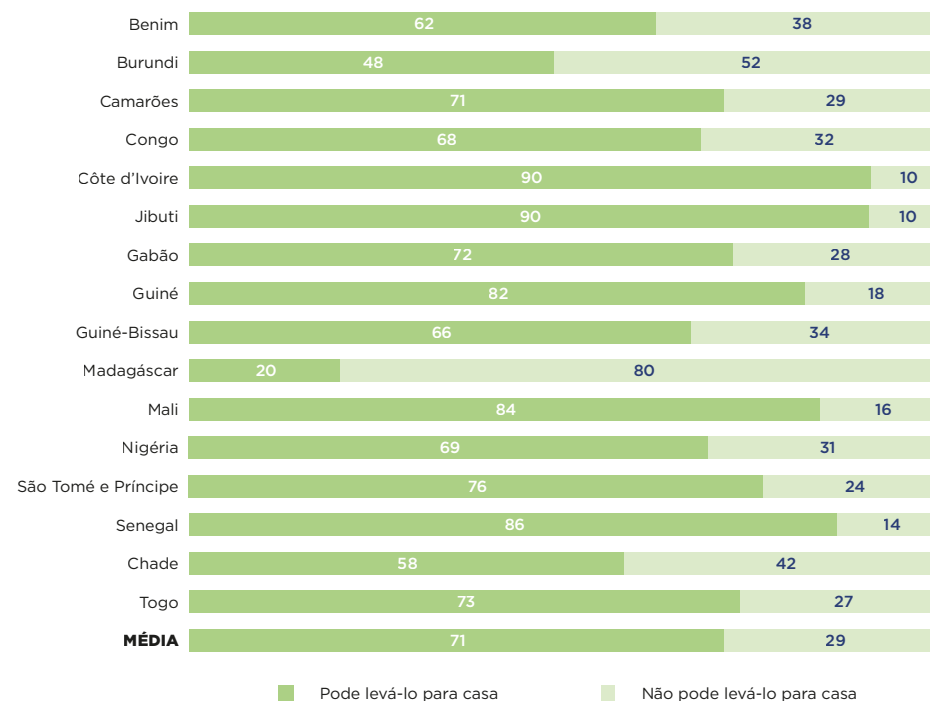
Pode levar o manual de leitura para casa



Sete em cada dez alunos afirmam que podem levar o manual para casa (71,6% em leitura, 70,8% em matemática). Em Madagáscar, 72,1% dos alunos têm um manual de leitura na sala de aula, mas apenas 25,4% podem levá-lo para casa. Por outro lado, na Côte d'Ivoire (94,2%) e no Jibuti (91,9%), a maioria dos alunos afirma que pode levar o manual para casa. O Chade (53,4%), o Benim (60,7%) e o Togo (63,2%) ocupam uma posição intermédia baixa.

Gráfico 4.12

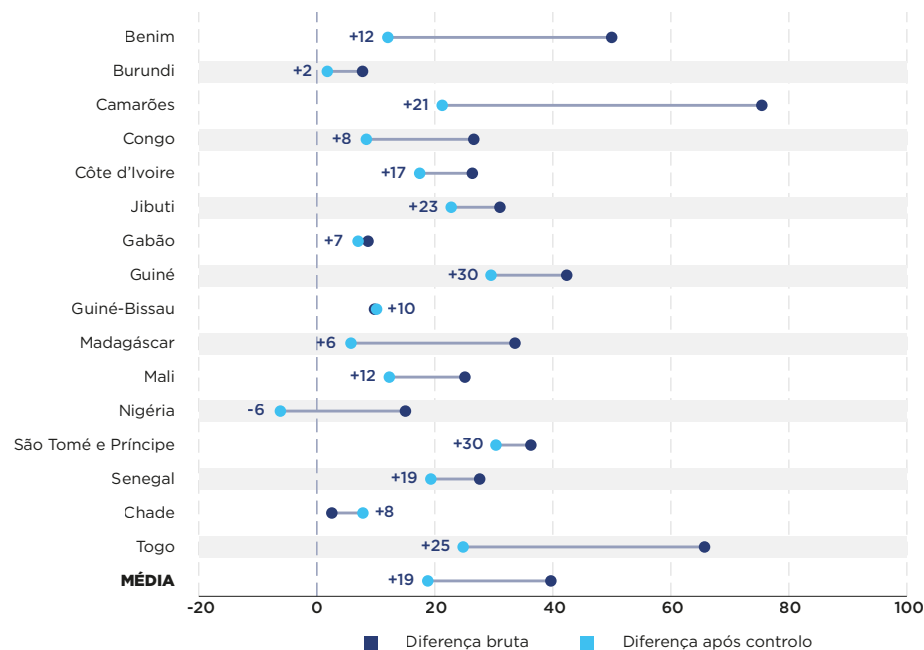
Pode levar o manual de matemática para casa



Ter um manual de leitura na sala de aula está associado a uma diferença de 21 pontos na leitura, mas essa diferença reduz-se para 6 pontos após o controlo, sendo que três quartos dessa diferença se devem à origem social e ao tipo de escola. Entre os alunos que dispõem de um manual, o facto de poderem levá-lo para casa está associado a 40 pontos brutos e 19 pontos, o que corresponde a cerca de três vezes a diferença residual ligada à dotação.

Gráfico 4.17

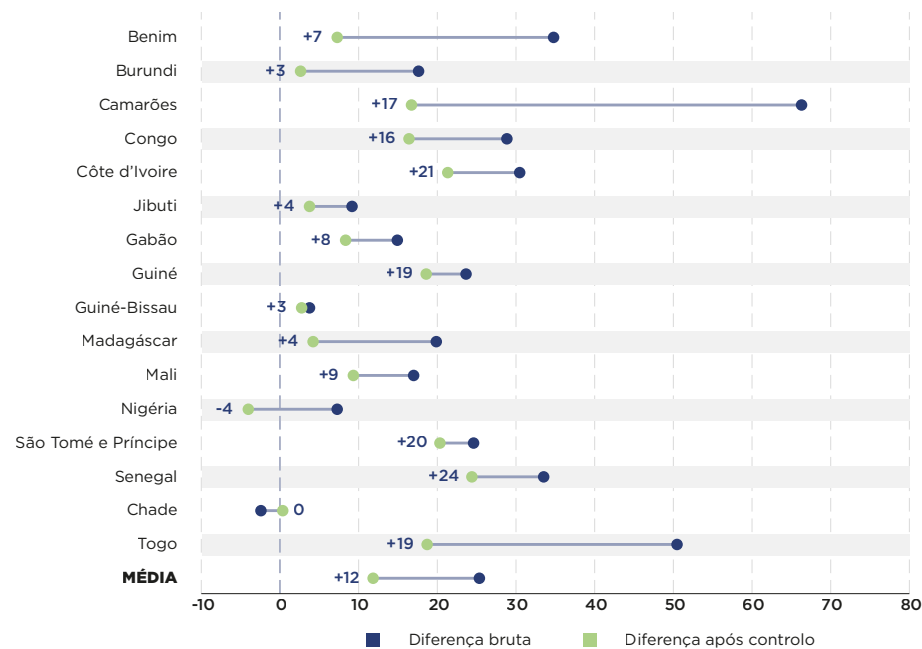
Diferença na leitura entre levar o manual para casa e não o levar



A diferença bruta relacionada com a disponibilidade de manuais para leitura é significativa em onze dos dezasseis países, e essa diferença reduz-se para apenas sete pontos após o controlo. Os Camarões apresentam a maior diferença entre levar o manual para casa e não o levar, na disciplina de leitura, com 75 pontos brutos e 21 após o controlo.

Gráfico 4.18

Diferença em matemática entre levar o manual para casa e não o levar



12 pontos

EM MÉDIA, SEPARAM
OS ALUNOS QUE
PODEM LEVAR O
MANUAL PARA CASA
DOS QUE NÃO PODEM

Contexto de localização (urbano, rural) das escolas e desempenho dos alunos

INÍCIO DA ESCOLARIDADE

Em matemática, os alunos das zonas urbanas obtêm 566,4 pontos contra 529,5, ou seja, 36,9 pontos brutos e 27,7 pontos após o controlo, sendo ambas as diferenças significativas. Oito países mantêm uma diferença significativa após o ajustamento, com o Gabão (+61,0), a Côte d'Ivoire (+53,5), o Chade (+43,7) e o Togo (+35,8) na liderança. Nenhum país apresenta uma vantagem rural significativa.

Os alunos das zonas urbanas obtêm 521,0 pontos contra 463,7, o que corresponde a uma diferença bruta significativa de 57,3 pontos, representando 0,59 de desvio-

padrão. A diferença bruta continua a ser significativa e positiva nos dezasseis países, sem exceção. A análise do estatuto da escola e do nível socioeconómico reduz esse valor para metade, para 26,3 pontos, e doze países continuam a apresentar uma diferença significativa. Os Camarões (+50,8), o Benim (+45,4), o Togo (+43,3), a Côte d'Ivoire (+40,9) e o Gabão (+39,8) continuam a ser os países com as diferenças mais marcadas. Em quatro países, a diferença deixa de ser estatisticamente significativa: a Guiné, o Mali, a Nigéria e o Jibuti, onde a diferença bruta, apesar de ser de 35 pontos, desce para 8 pontos quando se tem em conta a origem social.

Gráfico 4.22

Disparidade entre as zonas urbanas e rurais na leitura no início da escolaridade (em pontos)

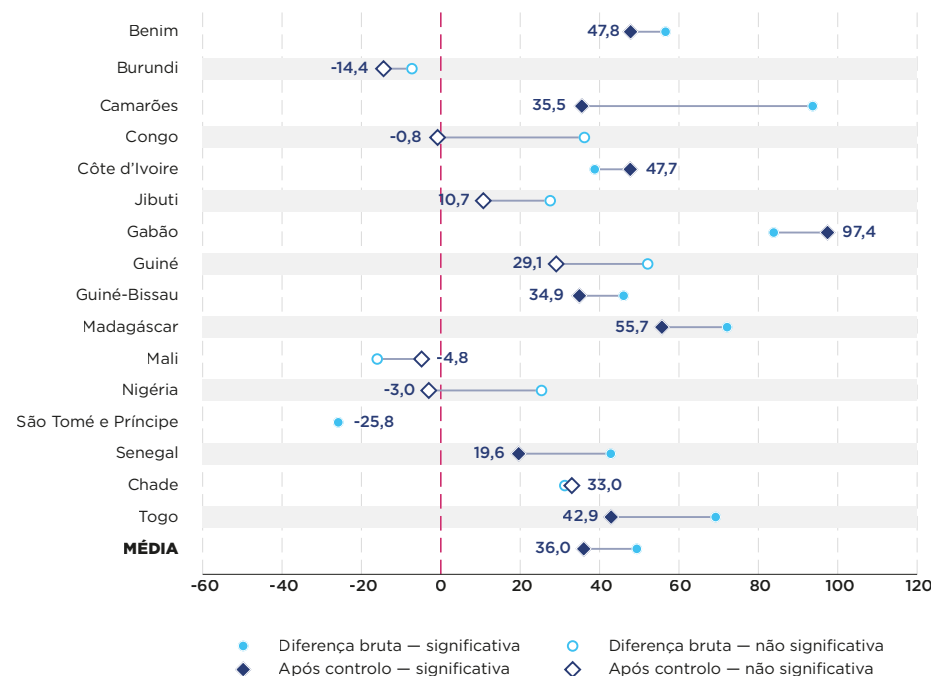
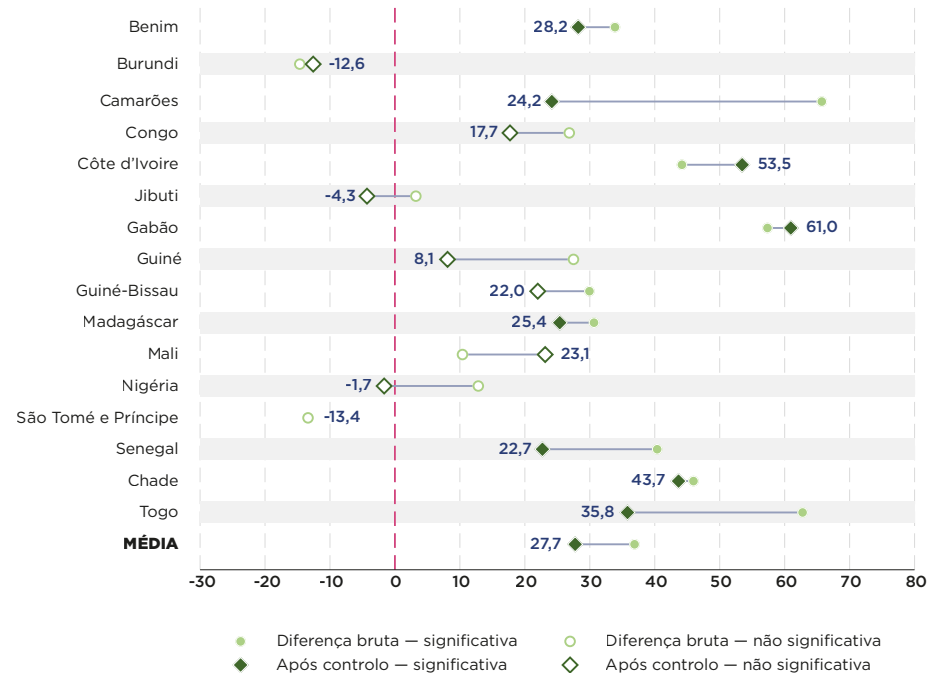


Gráfico 4.23

Disparidade entre as zonas urbanas e rurais em matemática no início da escolaridade (em pontos)



FIM DA ESCOLARIDADE

Em matemática, em termos brutos, os alunos das zonas urbanas superam os das zonas rurais em 19,2 pontos, o que é significativo, e doze países apresentam uma diferença positiva significativa. Após o controlo do estatuto da escola e do nível socioeconómico, a diferença global passa para -0,7 pontos, o que não é significativo, e apenas quatro países continuam a apresentar valores significativos: Madagáscar (+27,5), Benim (+24,9), Togo (+22,6) e São Tomé e Príncipe (+5,3). Assim, em matemática e no final do percurso escolar, o que se considera uma disparidade territorial é quase inteiramente uma disparidade social: quando o estatuto da escola e a origem social são comparáveis, frequentar a escola num meio urbano já não traz qualquer vantagem mensurável.



Gráfico 4.25

Diferença entre as zonas urbanas e rurais em leitura no fim da escolaridade (em pontos)

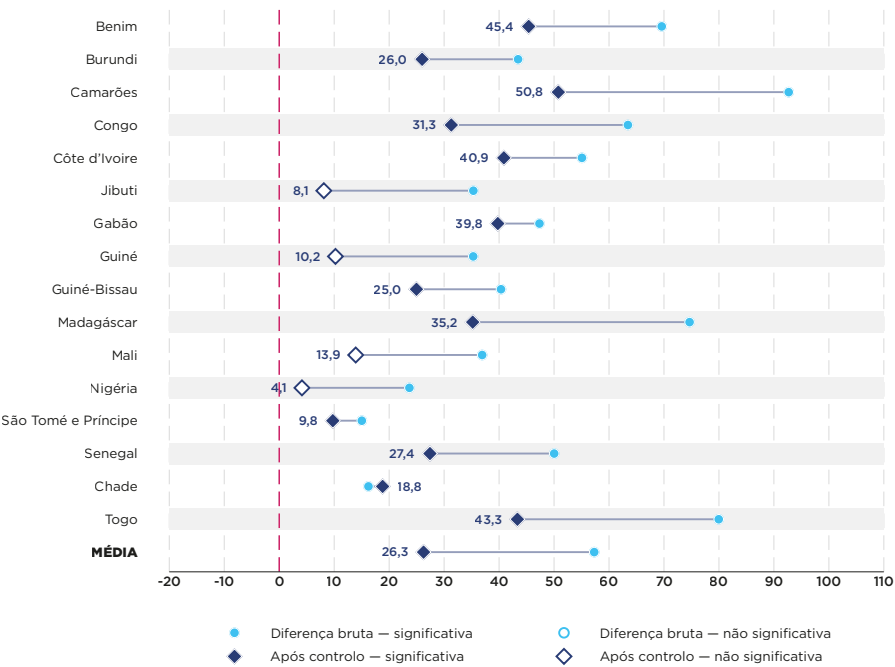
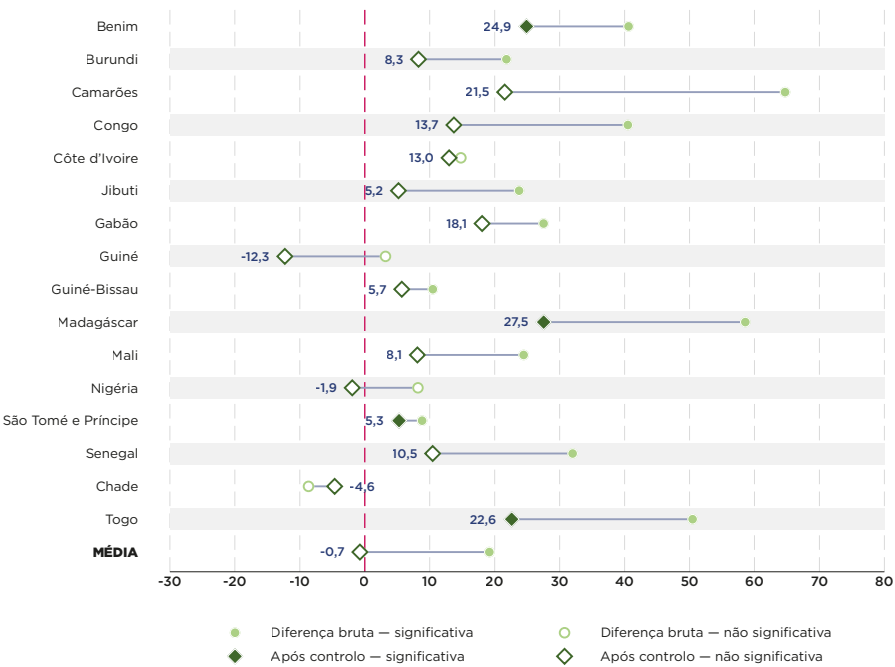


Gráfico 4.26

Disparidade entre as zonas urbanas e rurais em matemática no fim da escolaridade (em pontos)



Estatuto (privado, público) das escolas e desempenho dos alunos

INÍCIO DA ESCOLARIDADE

Doze dos quinze países apresentam uma vantagem significativa do setor privado na leitura, após o controlo do estatuto, e essa vantagem varia entre 50 e 173 pontos. O Jibuti (+173,0), a Nigéria (+168,7) e os Camarões (+140,7) formam um grupo de disparidades extremas, superiores a um desvio-padrão. Seguem-se o Benim (+83,4), o Congo (+82,6), o Senegal (+80,5), a Guiné-Bissau (+71,4) e o Togo (+64,5). Nenhum país apresenta uma vantagem significativa do ensino público. Três países escapam a esta constatação, sem, no entanto, a inverter: a Côte d'Ivoire, o Mali e o Chade, onde a diferença é nula ou ligeiramente negativa, mas nunca significativa.

Em matemática, nove países mantêm uma diferença significativa, após o controlo, que varia entre 16 e 102 pontos. A diferença é sistematicamente menor do que na leitura: no Congo, passa de 83 para 20 pontos e deixa de ser significativa; no Gabão, de 60 para 16 pontos. A vantagem do ensino privado reside mais no domínio da língua do que nas matemáticas.

Gráfico 4.28

Diferença entre o ensino privado e o público em leitura no início da escolaridade (em pontos)

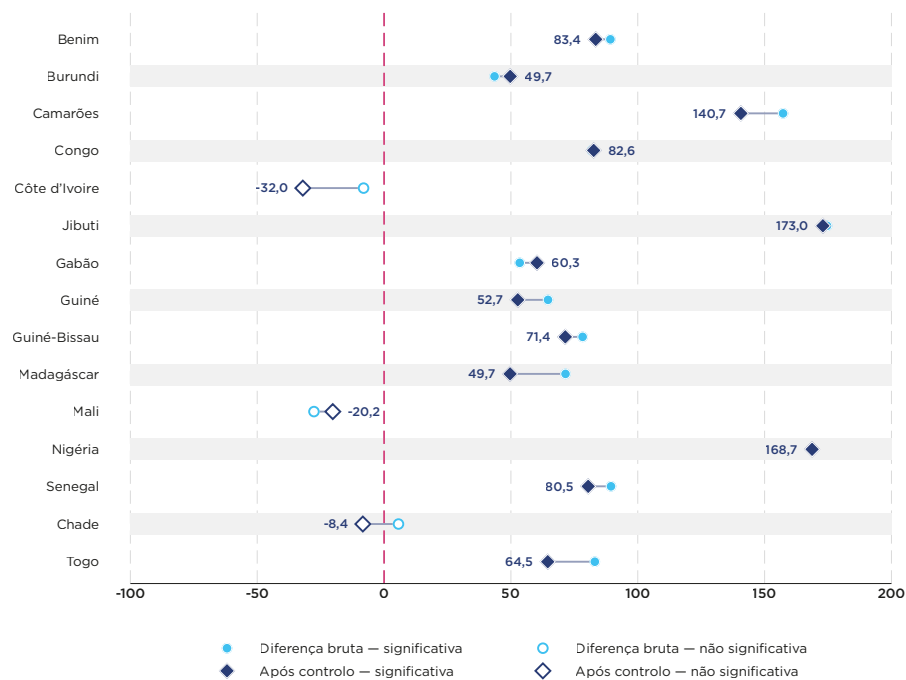
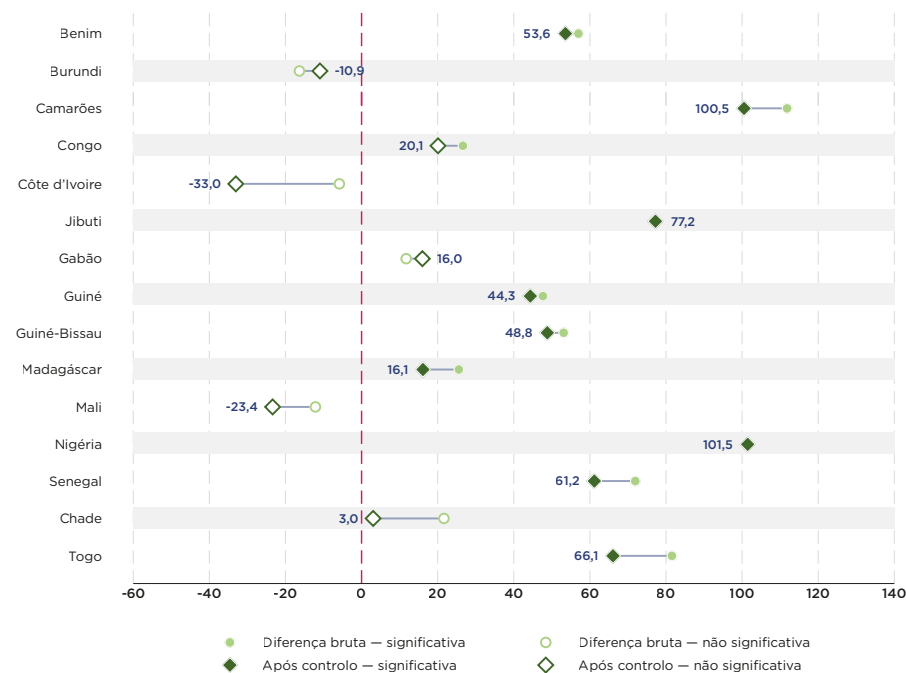


Gráfico 4.29

Diferença entre o ensino privado e o público em matemática no início da escolaridade (em pontos)



FIM DA ESCOLARIDADE

Catorze dos dezasseis países apresentam uma diferença significativa na leitura, após ter-se tido em conta o contexto e o nível socioeconómico, que varia entre 30 e 97 pontos. O Burundi (+97,1), os Camarões (+90,6), a Nigéria (+86,9), o Jibuti (+85,5) e o Benim (+82,8) são os países com os valores mais elevados; segue-se o Chade, com +30,4 pontos. O Gabão constitui uma exceção, uma vez que a diferença é nula (e até ligeiramente negativa após o controlo), apesar de o setor privado matricular quase um em cada dois alunos. É o único país onde frequentar uma escola privada não está associado a qualquer vantagem, em ambos os níveis e nas duas disciplinas.

A matemática dá-nos uma imagem muito semelhante: catorze países significativos após o controlo, com pontuações entre 13 e 98 pontos. Os Camarões (+97,8) e o Burundi (+94,7) ultrapassam a disparidade observada na leitura, o que os distingue da tendência geral.

No que diz respeito à comparação ao ensino comunitário, o cenário altera-se em relação ao início da escolaridade. Na Guiné-Bissau, a vantagem do ensino comunitário em relação ao ensino público é significativa, situando-se em 29 pontos brutos na leitura e 22 pontos após o controlo, e em 12 e 10 pontos, respetivamente, em matemática. No Chade, a relação inverteu-se, passando de -12 pontos no início da escolaridade para +23 pontos brutos e +25 pontos ajustados na leitura (embora estes últimos não sejam estatisticamente significativos) e para +20 pontos na matemática.

Gráfico 4.31

Diferença entre o ensino privado e o público na leitura no fim da escolaridade (em pontos)

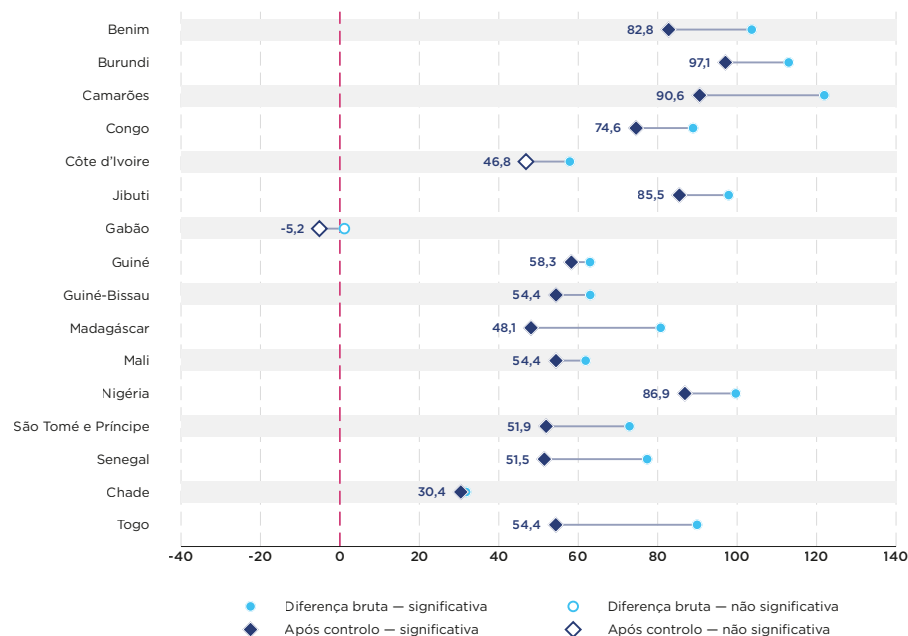
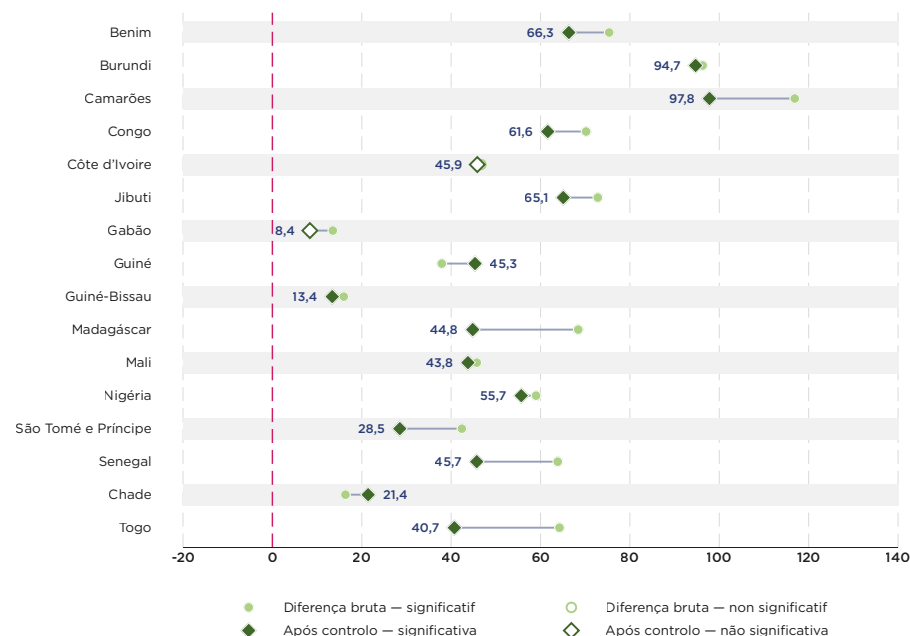


Gráfico 4.32

Diferença entre o ensino privado e o público em matemática no fim da escolaridade (em pontos)



QUALIDADE DOS PROFESSORES E RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

Nível académico do professor e desempenho dos alunos

INÍCIO DA ESCOLARIDADE

Pouco mais de metade dos alunos tem um professor com formação do ensino secundário (53%), 41% têm um professor com formação universitária e 6% têm um professor cuja formação se limita ao ensino básico. São Tomé e Príncipe (83%), Jibuti (81%), a Guiné-Bissau (78%) e a Guiné (74%) têm corpos docentes maioritariamente com formação universitária; o Togo (7%), o Benim (11%), o Chade (14%) e Madagáscar (4%) encontram-se no extremo oposto. Os professores com nível de estudos primário concentram-se em Madagáscar, onde abrange 45% dos alunos, seguido da Nigéria (9%) e do Togo (9%).

Gráfico 4.37

Distribuição dos alunos de acordo com o nível académico do seu professor

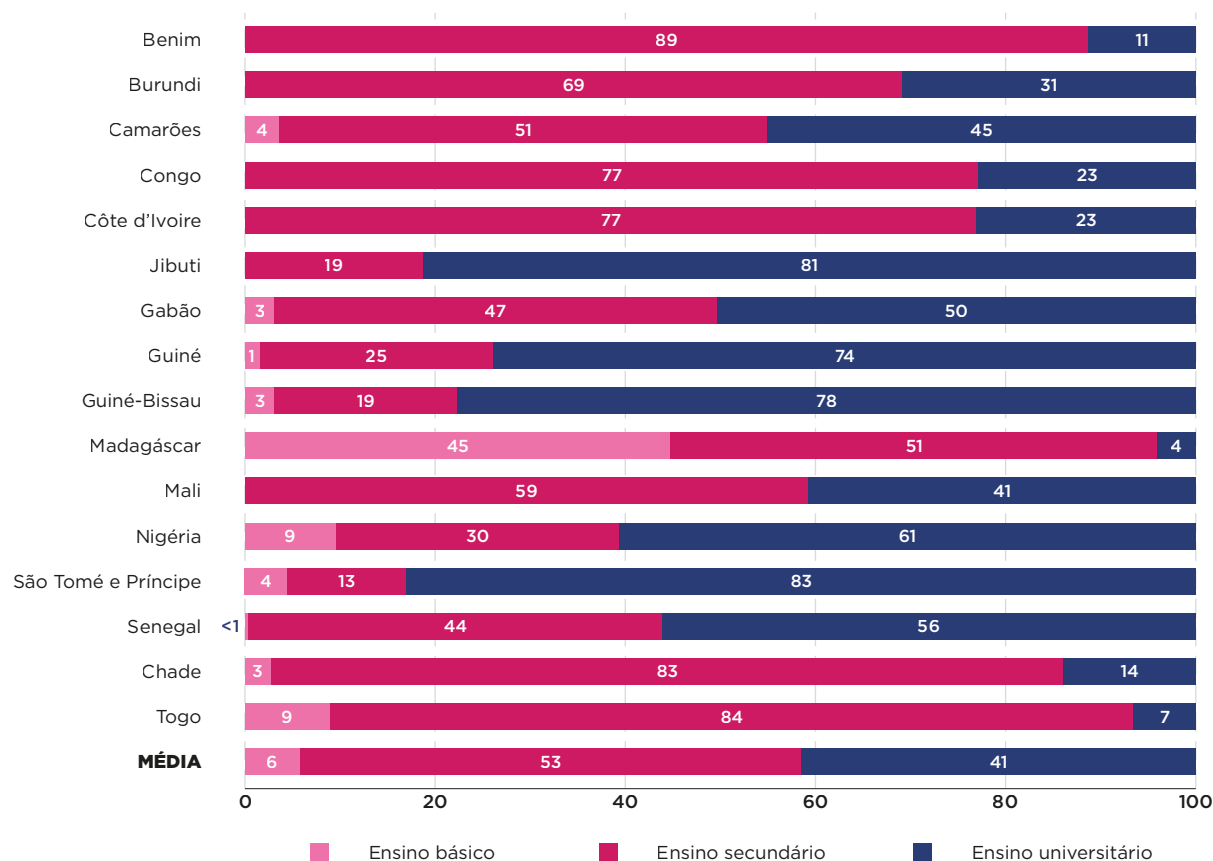
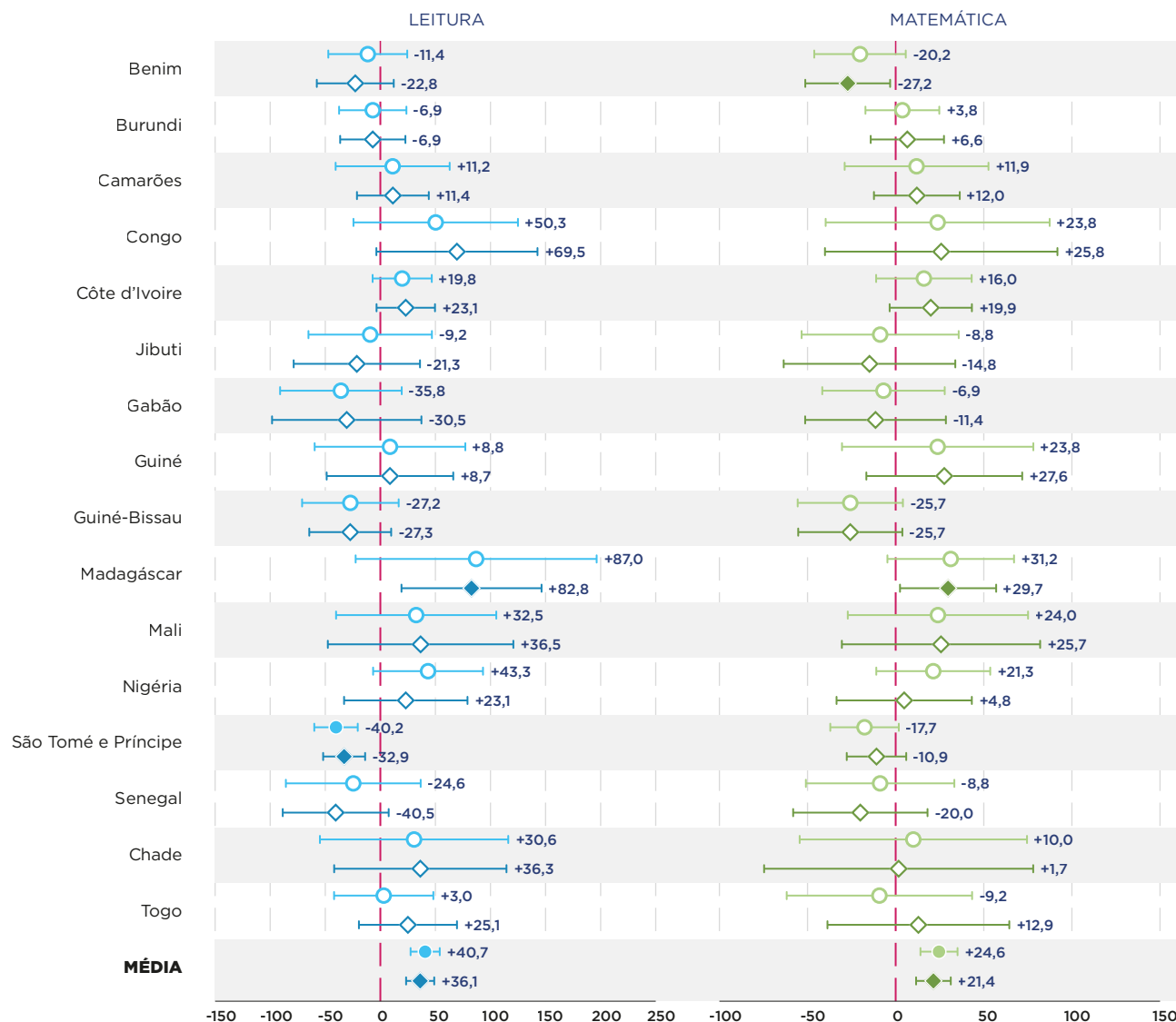


Gráfico 4.38

Diferença de pontuação entre os alunos de um professor do ensino universitário e do ensino secundário



As diferenças de pontuação calculadas entre os alunos cujo professor tem formação universitária e aqueles cujo professor tem formação secundária revelam que a diferença média é de 40,7 pontos brutos e 36,1 pontos ajustados em leitura, e de 24,6 e 21,4 pontos ajustados em matemática. Madagáscar apresenta uma disparidade ajustada positiva de 83 pontos, contra 70 pontos no Congo e 23 pontos na Côte d'Ivoire. Por outro lado, observam-se resultados negativos em São Tomé e Príncipe e Príncipe (-33 pontos), no Senegal (-41 pontos) e no Benim (-27 pontos) na disciplina de matemática.

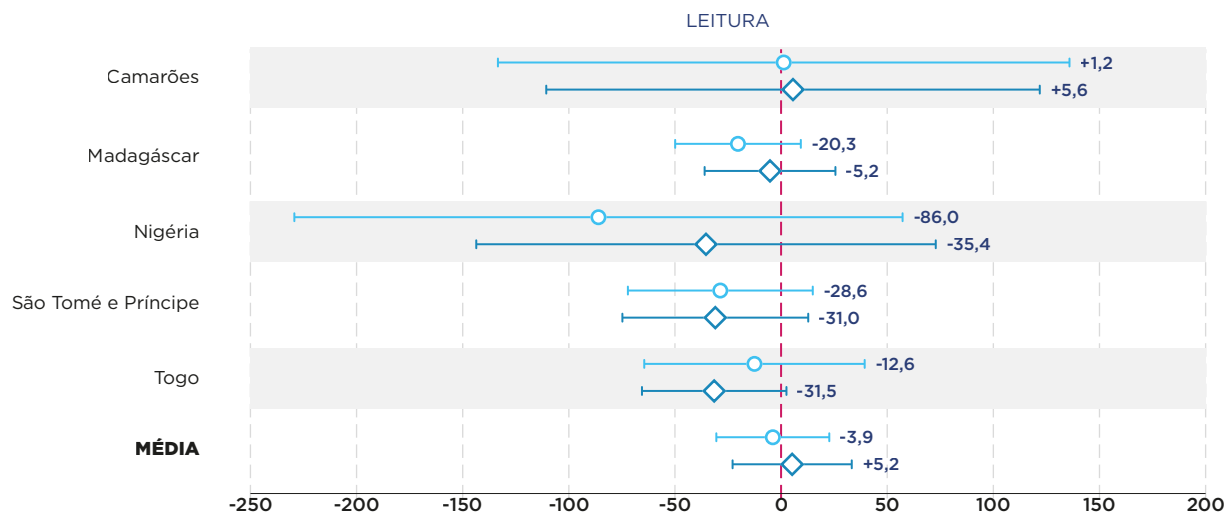
- Diferença bruta — significativa
 - Diferença bruta — não significativa
 - ◆ Diferença ajustada — significativa
 - ◇ Diferença ajustada — não significativa
-
- Diferença bruta — significativa
 - Diferença bruta — não significativa
 - ◆ Diferença ajustada — significativa
 - ◇ Diferença ajustada — não significativa

Gráfico 4.39

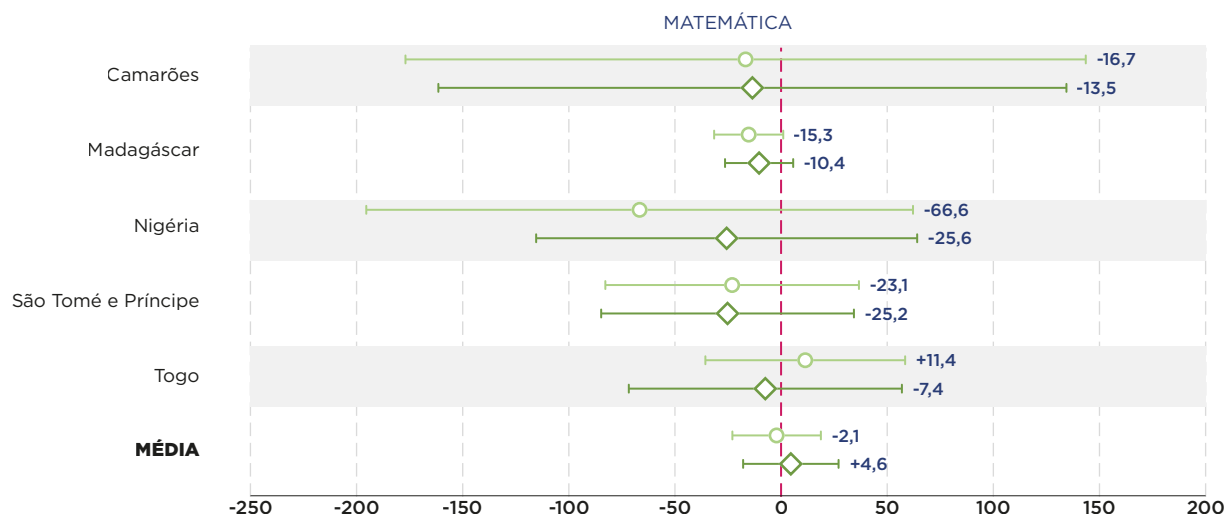
Diferença de pontuação entre os alunos de um professor do ensino básico e do ensino secundário

A comparação das pontuações dos alunos, consoante o professor tenha o ensino básico ou secundário, não revela, em média, uma diferença estatisticamente significativa. De facto, verifica-se uma diferença não significativa de 5,2 pontos na leitura e de 4,6 pontos na matemática, e a comparação só é possível em cinco países devido à proporção muito reduzida de professores do ensino básico nos restantes países, tal como ilustrado nos dois gráficos abaixo.

○ Diferença bruta — não significativa
◇ Diferença ajustada — não significativa



○ Diferença bruta — não significativa
◇ Diferença ajustada — não significativa



FIM DA ESCOLARIDADE

Cerca de metade dos alunos tem um professor com o ensino secundário (49,9%) e 45,9% têm um professor com o ensino universitário, contra apenas 4,2% cujo professor tem apenas o ensino básico. Esta repartição varia consideravelmente de país para país. De facto, na Guiné (88%), na Guiné-Bissau (87%), em São Tomé e Príncipe (81%) e na Nigéria (71%), uma grande maioria dos alunos tem um professor com formação universitária, enquanto essa proporção é de 9% no Togo e em Madagáscar. Madagáscar destaca-se ainda pelo facto de 35% dos alunos terem um professor cujo nível de estudos é o ensino básico.

Em média, 45,9% dos alunos no final da escolaridade têm um professor com estudos universitários.

Gráfico 4.40

Distribuição dos alunos de acordo com o nível académico do seu professor

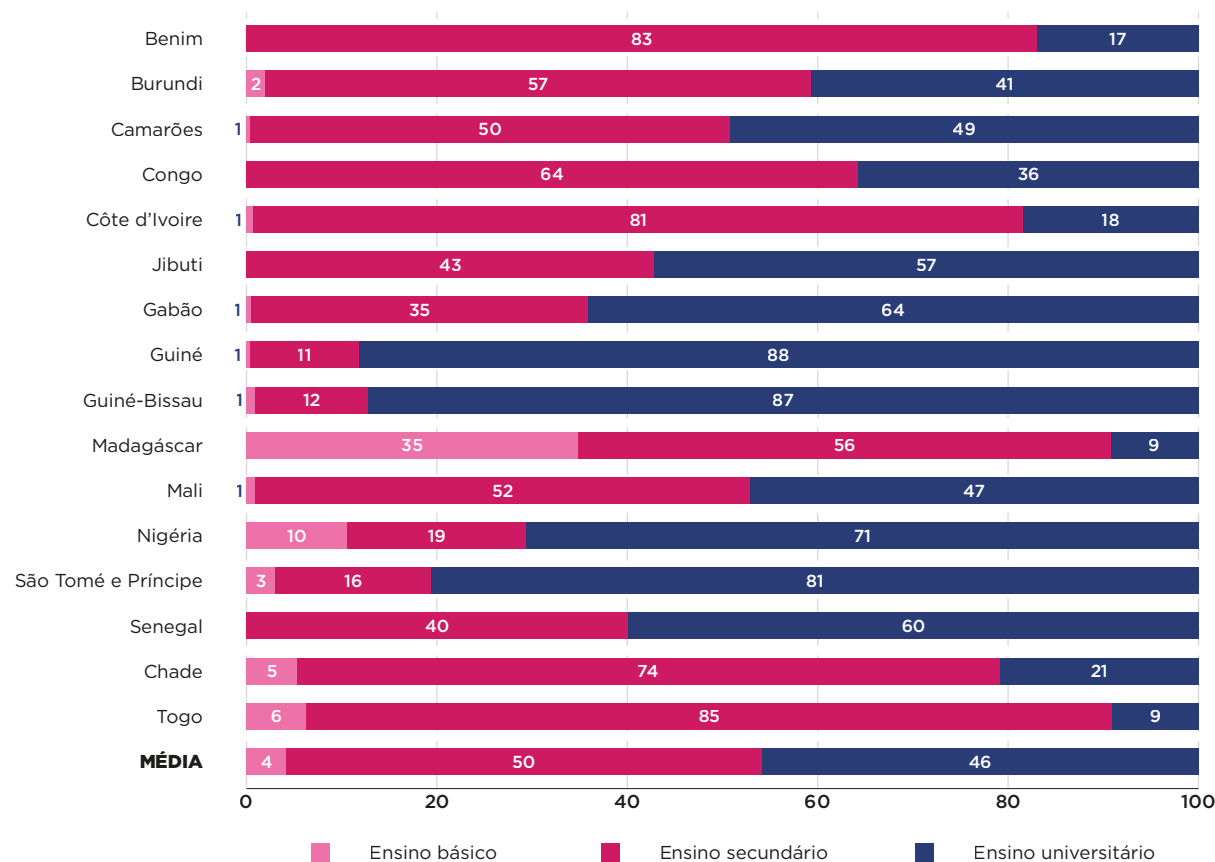


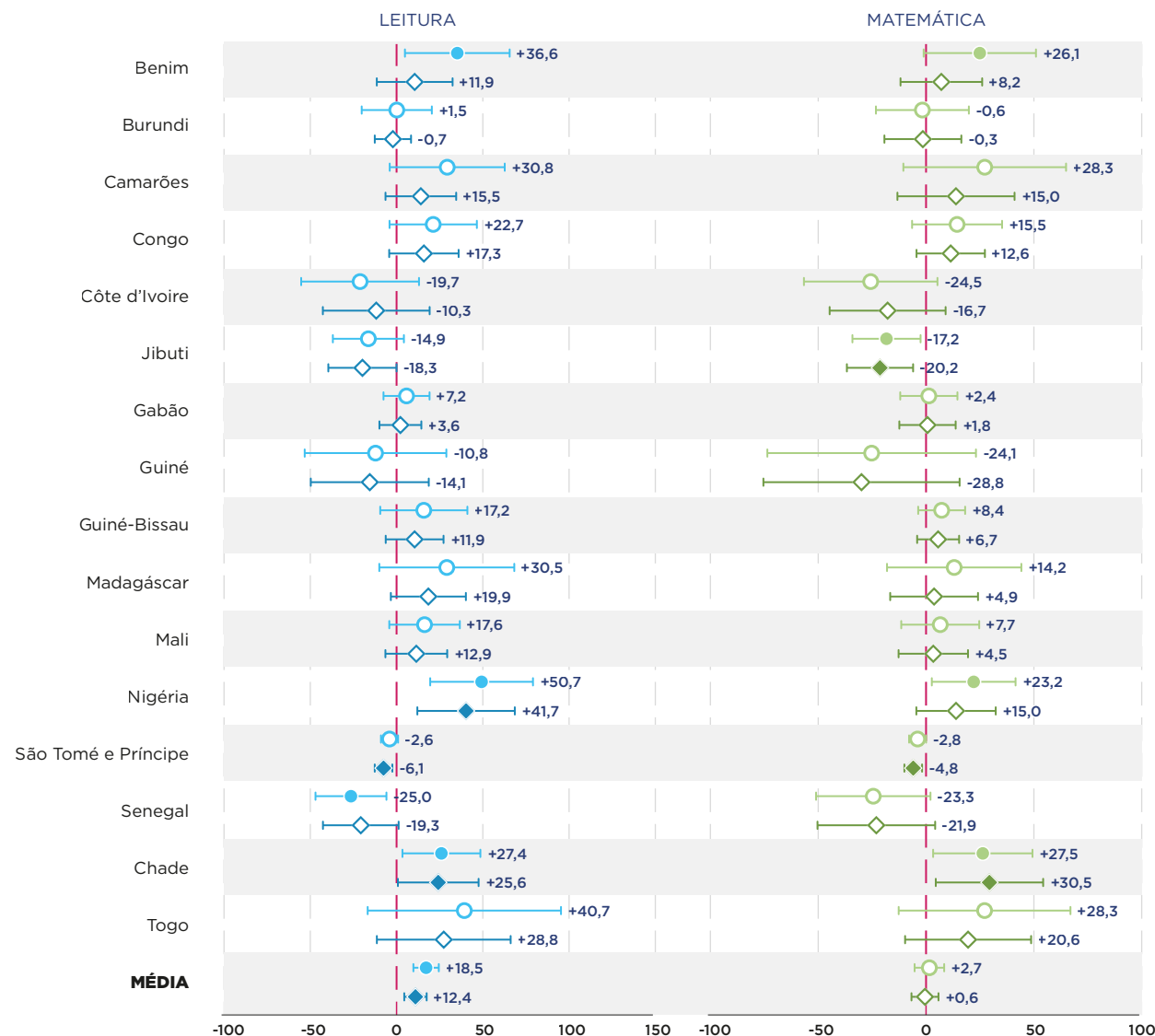
Gráfico 4.41

Diferença de pontuação entre os alunos de um professor do ensino universitário e do ensino secundário

Os resultados mostram que a média dos alunos com nível universitário é de 509,2 pontos em leitura, a dos do ensino secundário é de 490,6 e a dos do ensino básico é de 453,4. A diferença entre os níveis universitário e secundário é de 18,5 pontos brutos e 12,4 pontos ajustados na leitura, sendo ambas significativas. Em matemática, as diferenças são de 2,7 pontos brutos e 0,6 pontos ajustados, não sendo significativas. Apenas dois países apresentam uma diferença ajustada significativa na leitura (Nigéria, com +42, e Chade, com +26) e um país com uma diferença negativa (São Tomé e Príncipe).

- Diferença bruta — significativa
- Diferença bruta — não significativa
- ◆ Diferença ajustada — significativa
- ◇ Diferença ajustada — não significativa

- Diferença bruta — significativa
- Diferença bruta — não significativa
- ◆ Diferença ajustada — significativa
- ◇ Diferença ajustada — não significativa



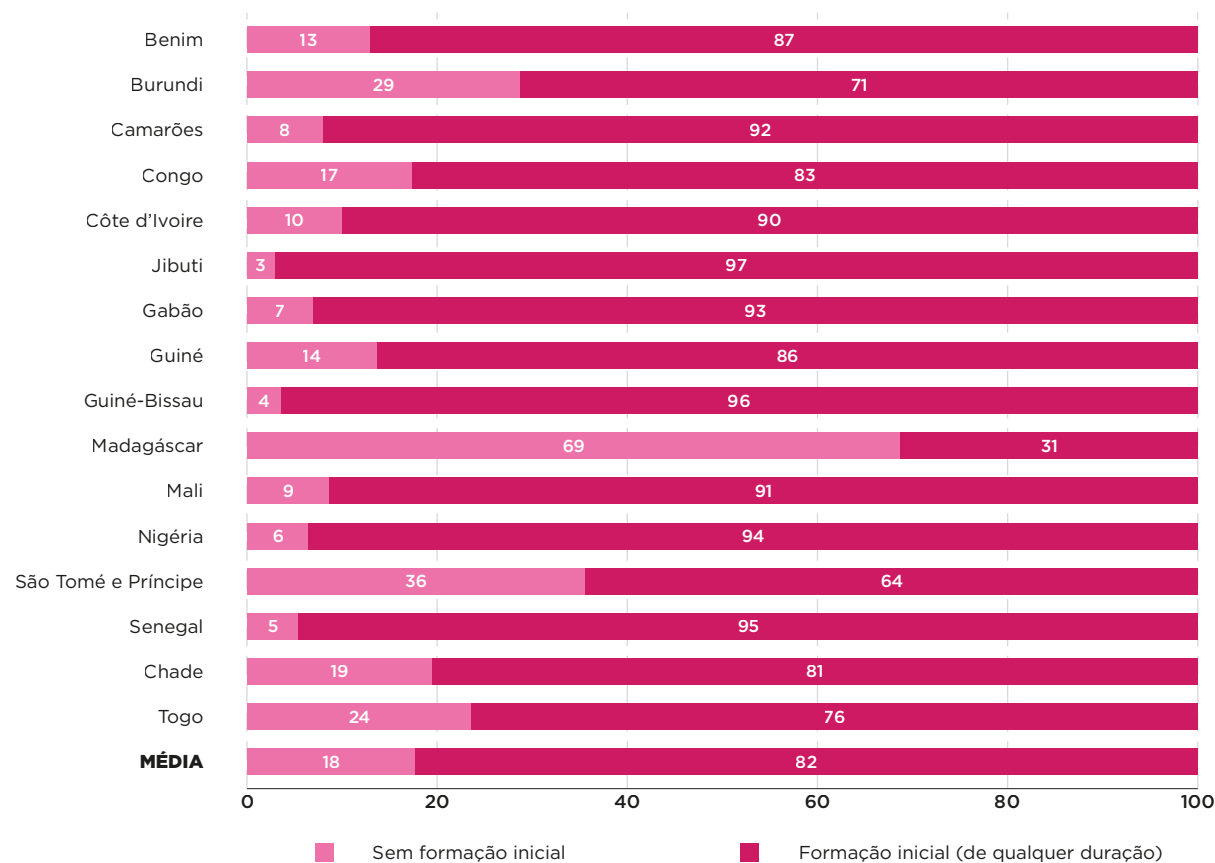
Formação profissional inicial dos professores e desempenho dos alunos

INÍCIO DA ESCOLARIDADE

Cerca de oito em cada dez alunos (82%) têm um professor que recebeu formação profissional inicial, independentemente da duração dessa formação. Madagascar constitui uma exceção, com 69% dos alunos cujos professores não receberam qualquer formação inicial, seguido de São Tomé e Príncipe (36%), do Burundi (29%), do Togo (24%) e do Chade (19%). Em contrapartida, essa proporção desce para 3% no Jibuti, 4% na Guiné-Bissau e 5% no Senegal.

Gráfico 4.42

Distribuição dos alunos de acordo com a formação inicial do seu professor



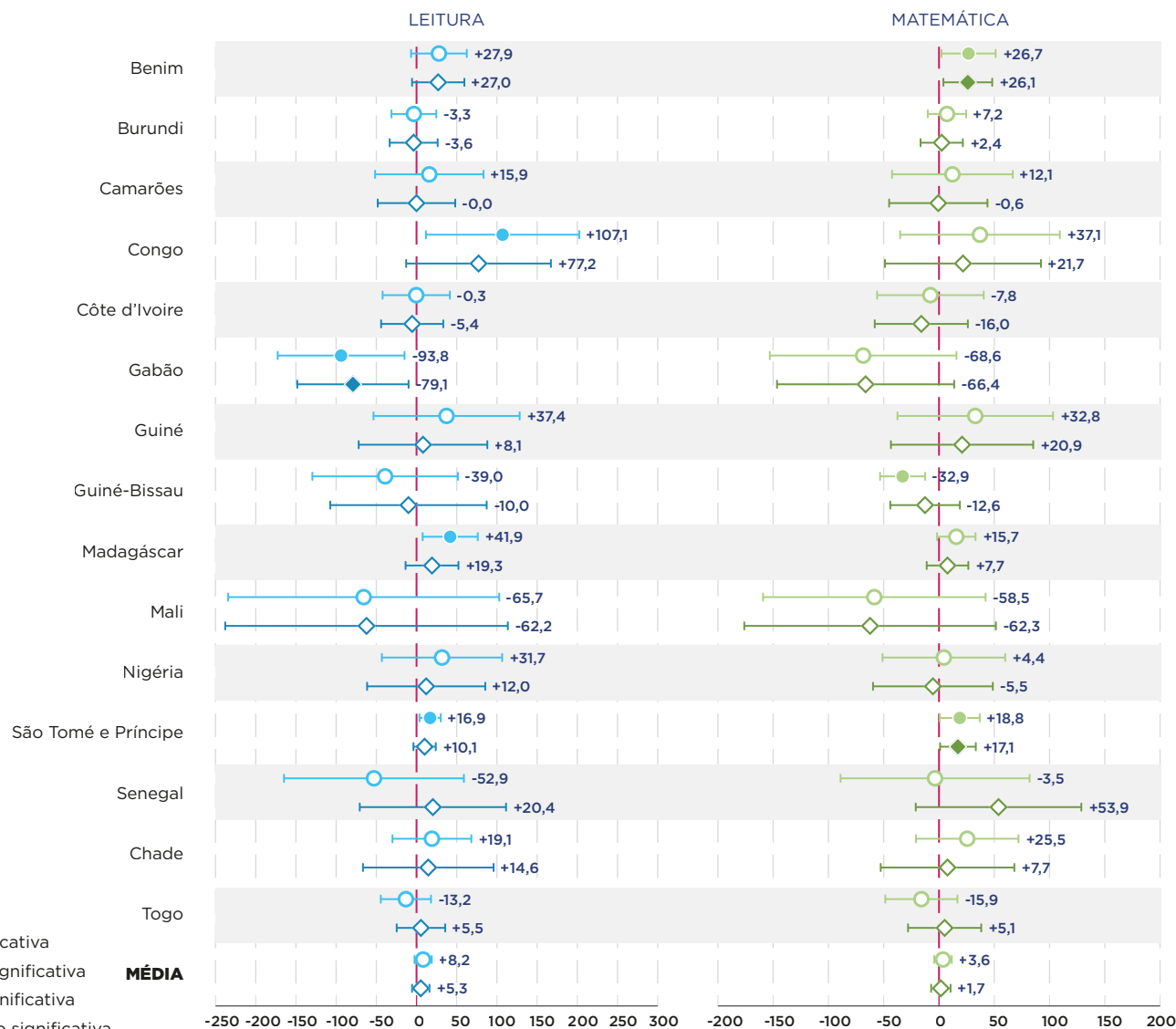


Em média, a comparação das pontuações entre os alunos das duas categorias de professores revela diferenças não significativas de 8,2 pontos brutos e 5,3 pontos ajustados na leitura; de 3,6 e 1,7 pontos em matemática. O Congo registou 107 pontos brutos e 77 pontos ajustados na leitura; São Tomé e Príncipe registou 17 na leitura e 19 em matemática; já o Benim registou 27 em matemática. O Gabão apresenta o desvio inverso, nomeadamente -94 pontos brutos e -79 pontos ajustados.

- Diferença bruta — significativa
- Diferença bruta — não significativa
- ◆ Diferença ajustada — significativa
- ◇ Diferença ajustada — não significativa

Gráfico 4.43

Diferença de pontuação associada à formação profissional inicial do professor



FIM DA ESCOLARIDADE

Cerca de nove em cada dez alunos (87,5%) têm um professor que recebeu formação profissional inicial, independentemente da duração dessa formação. Em Madagáscar, 56% dos alunos têm um professor que não recebeu qualquer formação inicial. Seguem-se o Togo (24%), o Burundi (16%) e o Chade (13%). Em nove países, a proporção é inferior a 10% e, tanto no Jibuti como no Gabão, ronda os 2%.

Gráfico 4.44

Distribuição dos alunos de acordo com a formação inicial do seu professor

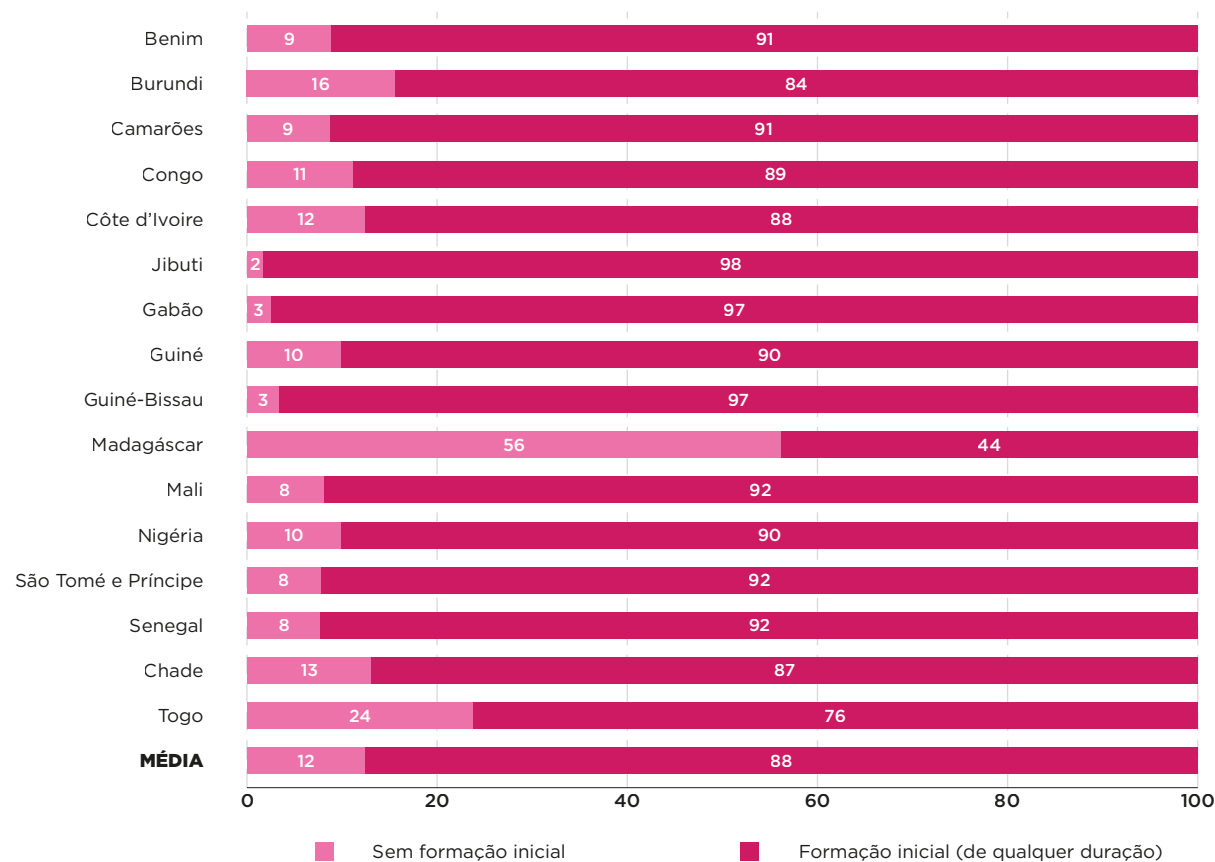
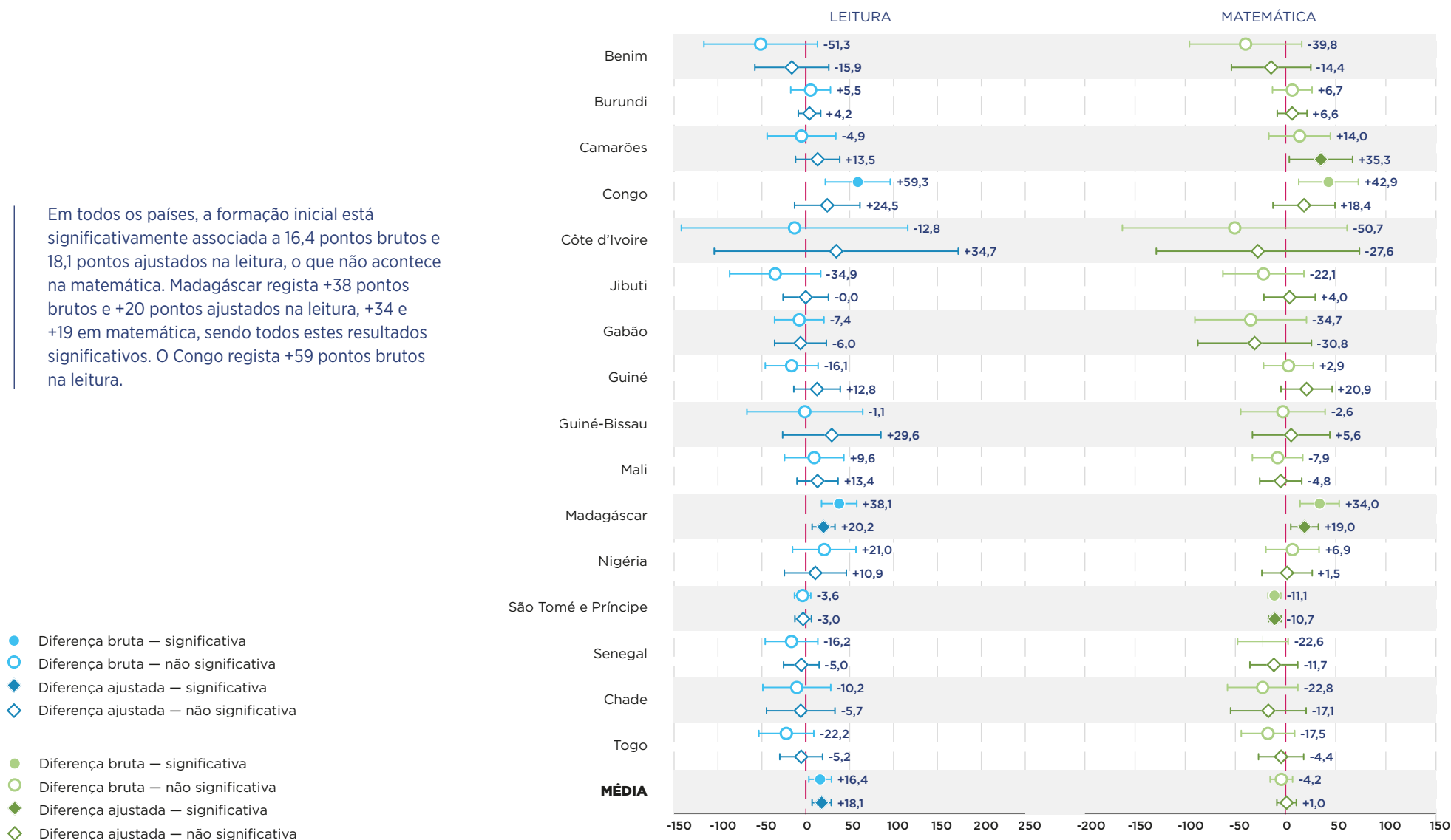


Gráfico 4.45

Diferença de pontuação associada à formação profissional inicial do professor



OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Frequência no ensino pré-escolar

INÍCIO DA ESCOLARIDADE

A vantagem é sistematicamente mais acentuada na leitura do que na matemática, em quinze dos dezasseis países. Os alunos que frequentaram o pré-escolar vivem mais frequentemente na cidade e frequentam mais habitualmente uma escola privada. Parte da sua vantagem deve-se, portanto, a estas características e não apenas ao ensino pré-escolar em si. A diferença média diminui de 58 para 45 pontos na leitura e de 36 para 27 pontos na matemática. Os controlos explicam, portanto, apenas 23% da diferença

na leitura e 26% na matemática, pelo que três quartos da diferença permanecem por explicar.

A diferença bruta é significativa em onze dos dezasseis países na área da leitura e em dez na área da matemática, mantendo-se significativa em doze e oito países, respetivamente, após o controlo. A pontuação varia entre 26 pontos em São Tomé e Príncipe e 116 pontos nos Camarões na leitura, e entre 23 e 96 pontos em matemática, com os Camarões a destacarem-se claramente em ambas as disciplinas.

Gráfico 4.61

Diferença de pontuação na leitura entre os alunos que frequentaram o ensino pré-escolar e os restantes

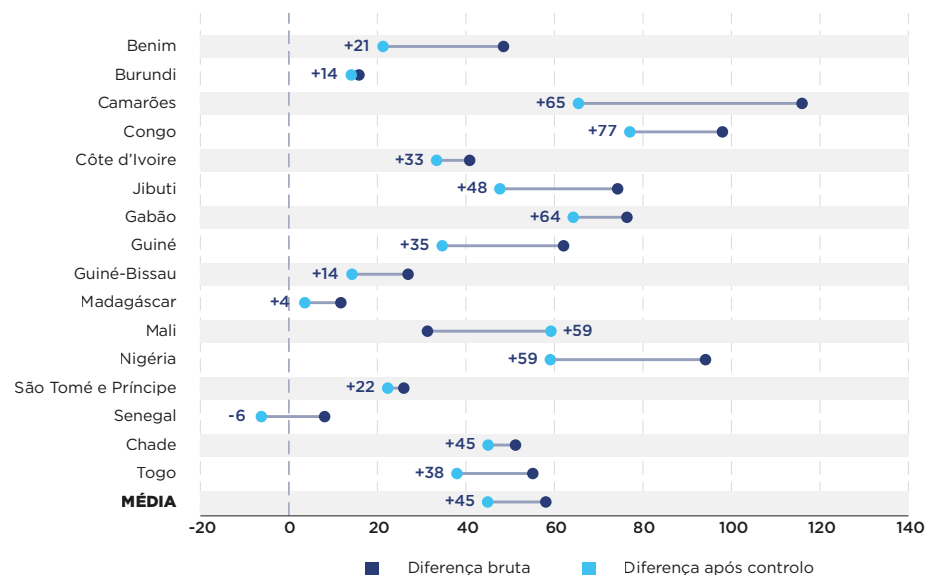
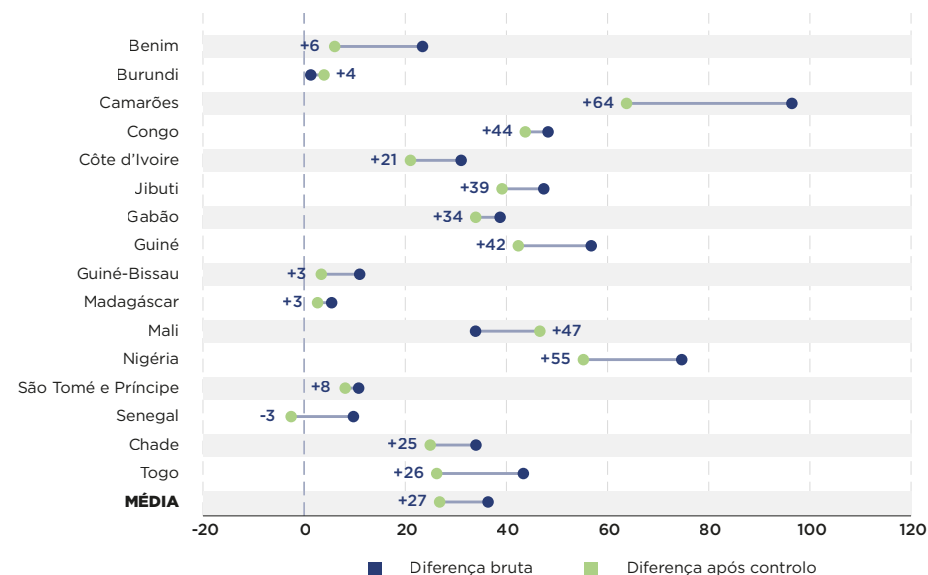


Gráfico 4.62

Diferença de pontuação em matemática entre os alunos que frequentaram o ensino pré-escolar e os restantes



FIM DA ESCOLARIDADE

Na leitura, a diferença bruta é significativa em todos os dezasseis países, sem exceção, desde o valor mais baixo, a Guiné-Bissau, com 9,5 pontos, até ao mais elevado, os Camarões, com 75,6 pontos. Após o controlo, restam apenas nove: o Benim, os Camarões, o Congo, a Côte d'Ivoire, o Jibuti, o Gabão, Madagascar, São Tomé e Príncipe e o Togo. Nos outros sete países (Burundi, Guiné, Guiné-Bissau, Mali, Nigéria, Senegal e Chade), essa vantagem desaparece por completo quando se tem em conta a origem social.

Em matemática, doze países apresentam uma diferença bruta significativa, enquanto apenas seis mantêm uma diferença ajustada significativa.



1

2

3

4

5

6

Gráfico 4.66

Diferença de pontuação em leitura entre os alunos no fim da escolaridade que frequentaram o ensino pré-escolar e os restantes

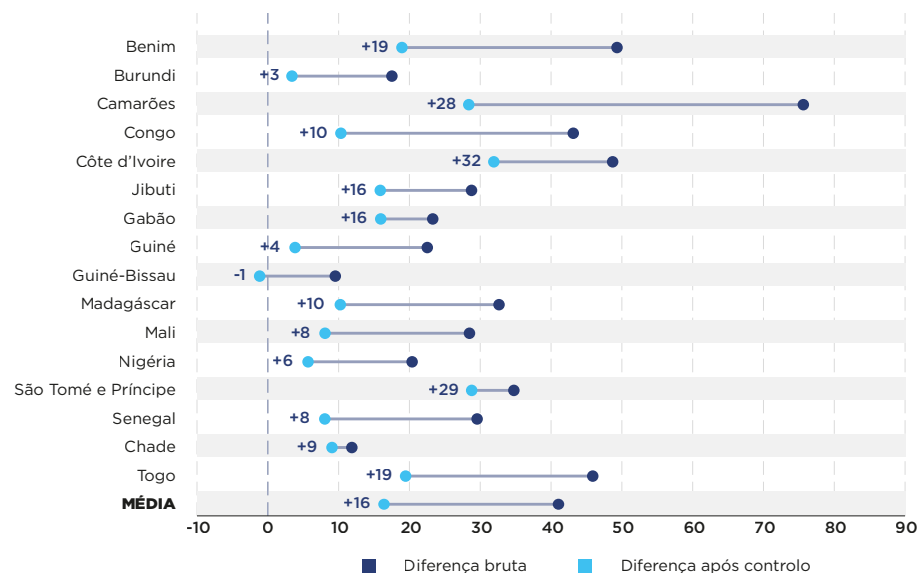
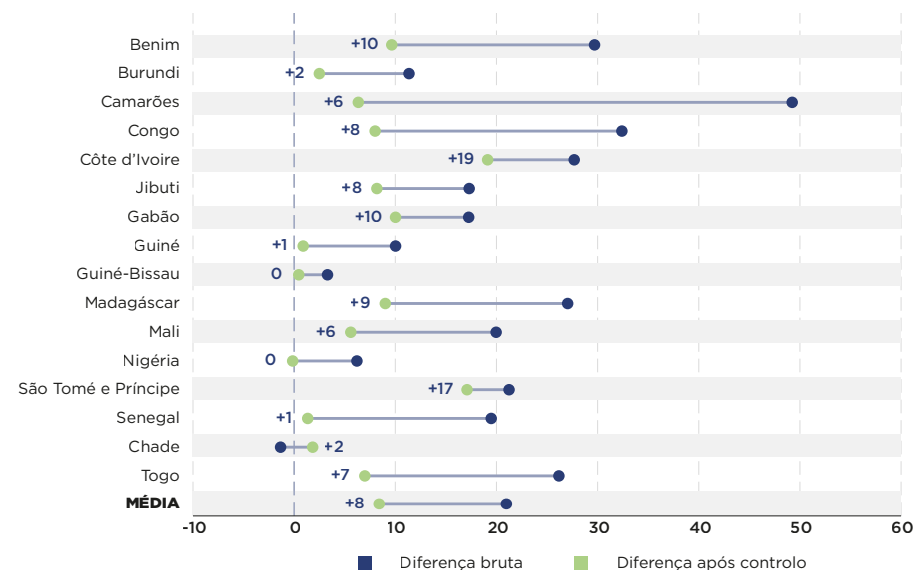


Gráfico 4.67

Diferença de pontuação em matemática entre os alunos que frequentaram o ensino pré-escolar e os restantes



Relação do aluno com a língua de ensino em casa

Em média, a diferença bruta atinge 56,4 pontos na leitura e 28,7 na matemática. Depois de ter em conta o meio (urbano/rural), o estatuto da escola e o nível socioeconómico, esse valor desce para 32,7 e 17,3 pontos. A percentagem absorvida é, portanto, de 42,1% em leitura e de 39,7% em matemática.

Os Camarões apresentam a maior diferença bruta em leitura, 85,1 pontos, mas são também um dos países onde as variáveis de controlo absorvem a maior parte dessa diferença: 54,5%, ficando a diferença ajustada em 38,7 pontos. O Congo (60,5 e, posteriormente, 23,7 pontos, ou seja, 60,9% absorvidos) e Madagáscar (61,8 e, posteriormente, 27,0, ou seja, 56,4%) seguem a mesma lógica. Nestes países, o facto de se falar ou não a língua de ensino em casa é, acima de tudo, um indicador de posição social, uma vez que a língua separa o aluno urbano escolarizado do aluno do meio rural, e grande parte da desigualdade passa por esta via, em vez de pela própria língua.

A Côte d'Ivoire apresenta o cenário inverso, uma vez que o seu desvio bruto na leitura, de 57,3 pontos, se reduz apenas para 46,8 pontos após a introdução dos controlos: apenas 18,4% são absorvidos. Mesmo com a localização da escola e o nível de vida idênticos, um aluno da Côte d'Ivoire que nunca fala francês em casa continua a ter um desempenho inferior em cerca de cinquenta pontos na leitura. A Guiné apresenta a mesma tendência, embora em menor escala (35,5 e, posteriormente, 28,5 pontos, o que corresponde a 19,9% absorvidos).

Gráfico 4.83

Diferença de pontuação na leitura entre os alunos que nunca falam a língua de ensino em casa e os restantes

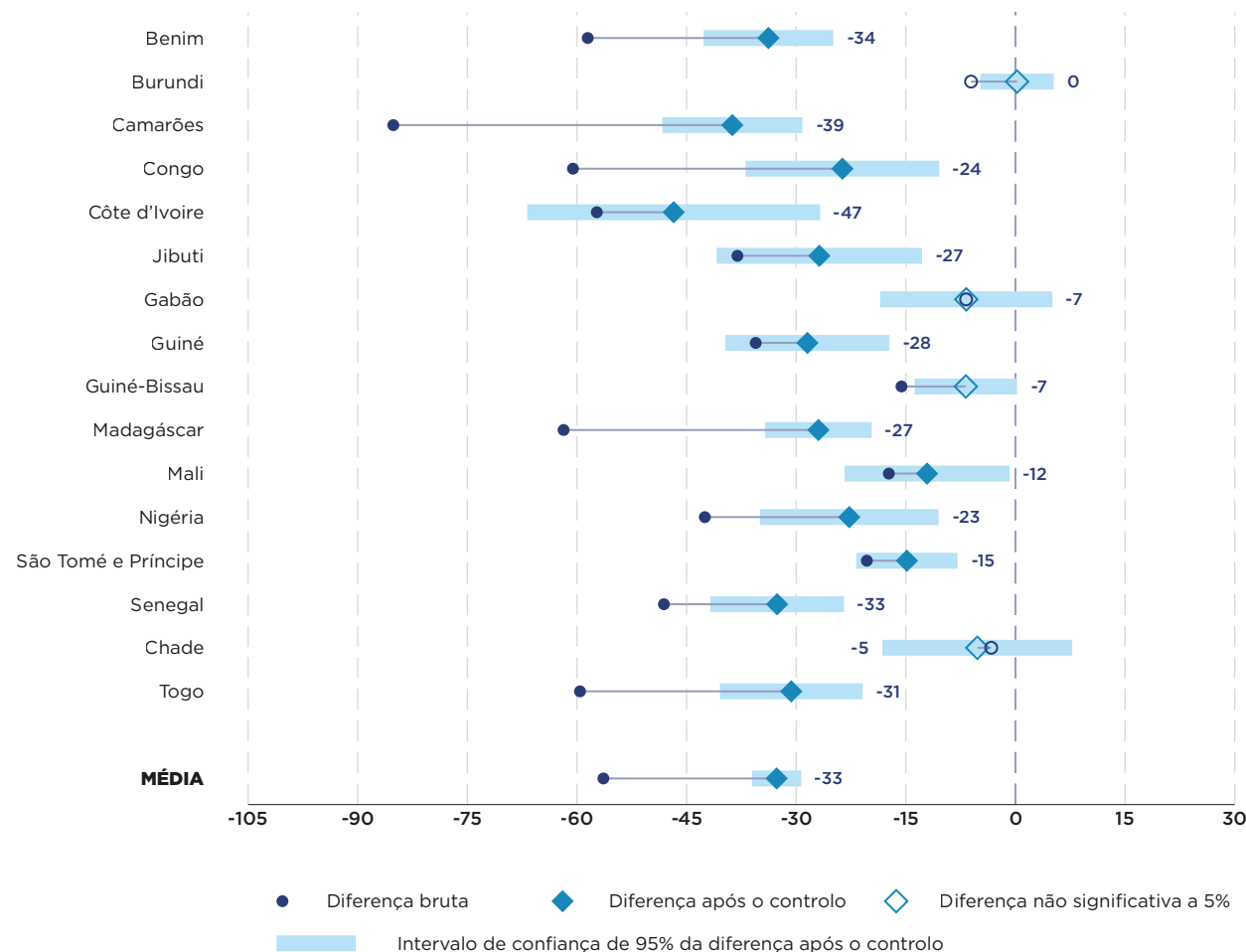
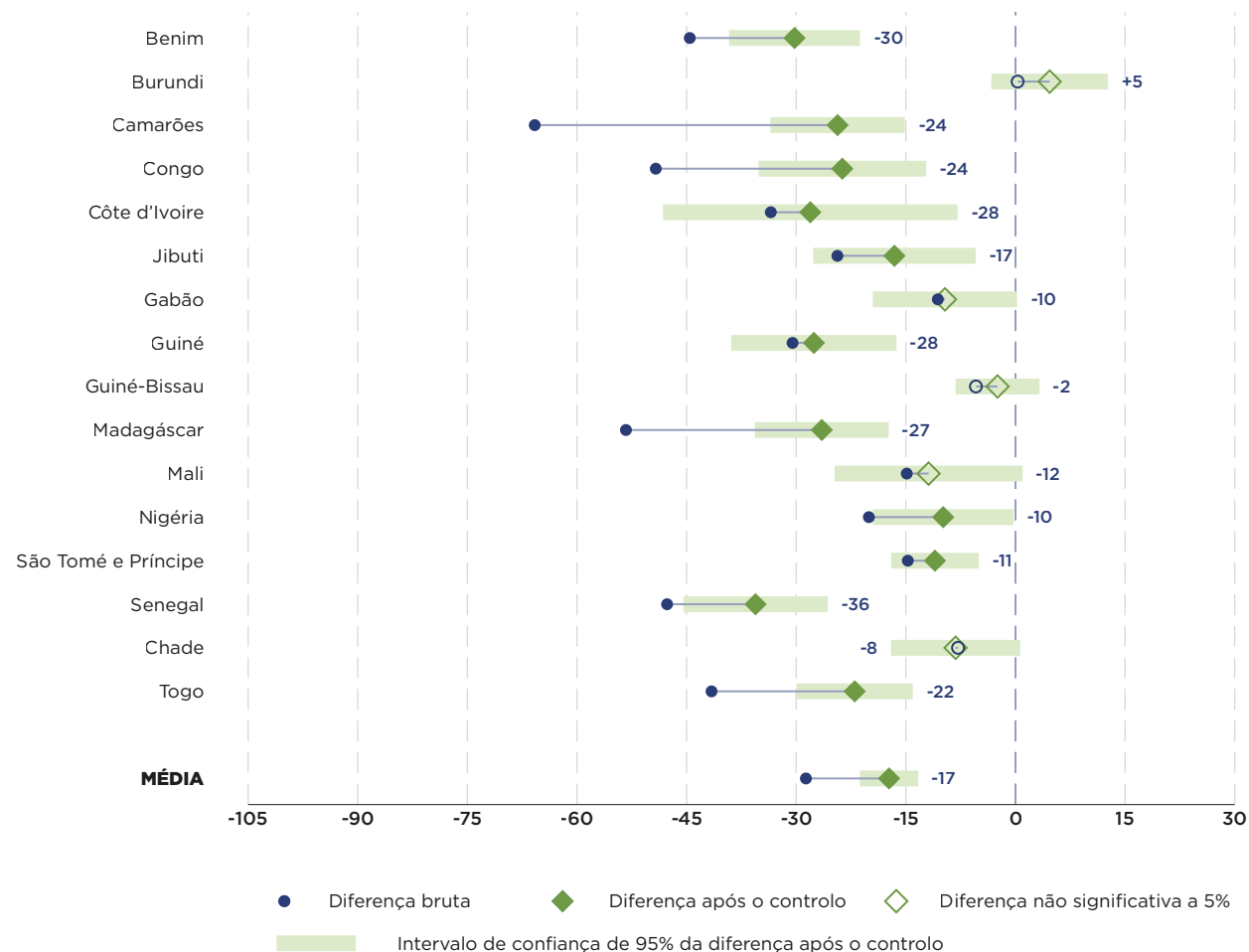


Gráfico 4.84

Diferença de pontuação em matemática entre os alunos que nunca falam a língua de ensino em casa e os restantes

A hierarquia dos países repete-se de disciplina para disciplina. Os países onde a língua funciona como marcador social absorvem uma grande parte da diferença nas duas disciplinas: Camarões, 54,5% em leitura e 63,0% em matemática; Congo, 60,9% e 51,9%; Madagáscar, 56,4% e 50,3%. Nos casos em que a dificuldade é propriamente linguística, os níveis de absorção são baixos em ambos: Côte d'Ivoire, 18,4% e 16,1%; Guiné, 19,9% e 9,6%.

Em matemática, o Senegal passa a integrar o grupo dos países com desvantagens persistentes, uma vez que a sua diferença diminuiu apenas de 47,7 para 35,6 pontos, o que corresponde a um quarto da absorção. Quatro países apresentam, na área da leitura, uma diferença ajustada não significativa, nomeadamente o Burundi, o Gabão, a Guiné-Bissau e o Chade. Em matemática, o Mali junta-se a eles, assim como o Gabão, cuja diferença bruta de 10,6 pontos era, no entanto, significativa.



Género e desempenho escolar

INÍCIO DA ESCOLARIDADE

Na leitura, em todos os países, as raparigas obtêm 580,7 pontos contra 575,9 dos rapazes, o que representa uma diferença bruta significativa de 4,8 pontos. O controlo do contexto em que a escola se insere e do seu estatuto reduz essa pontuação para 3,7 pontos, o que continua a ser significativo. Em relação a um desvio-padrão de 124,8 pontos, isto representa cerca de três centésimos de desvio-padrão, uma diferença muito pequena. Esta média esconde situações nacionais muito mais significativas. Quatro países apresentam uma vantagem líquida a favor das raparigas: São Tomé e Príncipe (+20,5), o Gabão (+20,1), o Senegal (+12,1) e o Burundi (+12,0). Em contrapartida, o Jibuti apresenta um desvio bruto de -23,1 pontos em detrimento das raparigas, sendo este o único desvio negativo significativo. Deixa de ser

significativo quando se tem em conta o contexto de implementação e o estatuto da escola, o que sugere que a desvantagem se deve, em grande parte, ao estatuto da escola frequentada.

Em matemática, o sentido inverte-se. As raparigas obtêm 544,8 pontos contra 551,4, ou seja, -6,6 pontos brutos e -7,4 pontos após o controlo, sendo ambos os valores significativos. Nenhum país apresenta uma vantagem significativa em matemática para as raparigas, enquanto três apresentam uma desvantagem clara: Jibuti (-29,1 após o controlo), o Chade (-23,5) e os Camarões (-12,0). A estas juntam-se mais três: a Côte d'Ivoire (-12,3), a Guiné (-9,8) e o Senegal (-9,2).

Gráfico 4.86

Diferença entre raparigas e rapazes na leitura no início da escolaridade (em pontos)

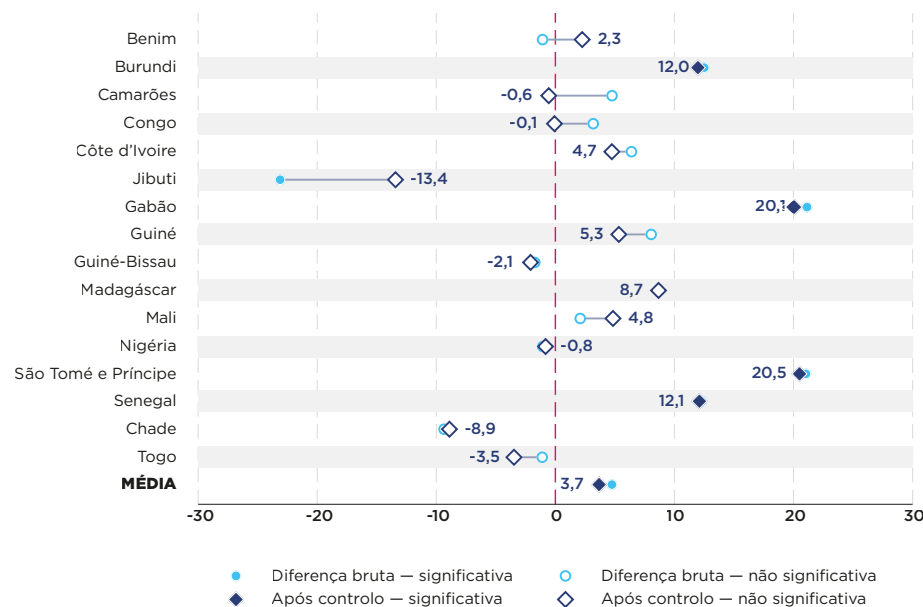
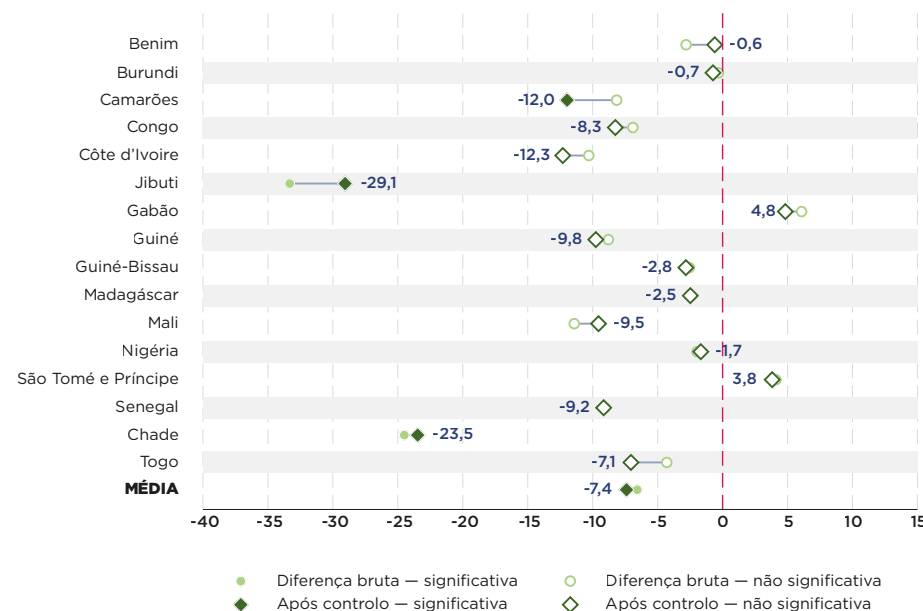


Gráfico 4.87

Diferença entre raparigas e rapazes em matemática no início da escolaridade (em pontos)



FIM DA ESCOLARIDADE

No final do percurso escolar, na leitura, a vantagem das raparigas confirma-se. Com efeito, as raparigas obtêm 498,1 pontos contra 493,8, ou seja, 4,3 pontos brutos e 3,8 pontos, ambos significativos, uma vez tidos em conta a localização, o estatuto da escola e o nível socioeconómico do aluno. Quatro países confirmam esta vantagem após o controlo: a Nigéria (+14,8), São Tomé e Príncipe (+12,6), o Senegal (+6,9) e o Gabão (+6,9). Dois países apresentam uma tendência oposta: o Benim (-10,4) e o Burundi (-6,9), ambos com valores significativos.

Nesta análise, o controlo do nível socioeconómico revela-se o mais esclarecedor. No Senegal, a diferença passa de +2,5 pontos (não significativa) para +6,9 pontos (significativa). Assim, quando se considera uma origem social comparável, a vantagem das raparigas é claramente mais acentuada do que a comparação bruta deixava

entrever. O Benim segue o caminho inverso, passando de -6,5 para -10,4 pontos. Na Guiné, a vantagem bruta de 10 pontos diminui após o ajustamento. Estas variações indicam que a composição social das raparigas que chegam ao final da escolaridade difere da dos rapazes, e não da mesma forma consoante os países.

Em matemática, verifica-se uma diferença média nula e situações opostas. De facto, para o conjunto dos países, a diferença é nula (0,7 pontos brutos e 0,6 pontos ajustados, não significativos). No entanto, esta média esconde situações claramente díspares. A Nigéria apresenta uma vantagem significativa de 6,7 pontos para as raparigas, enquanto quatro países apresentam uma desvantagem: o Benim (-11,9), os Camarões (-10,0), o Burundi (-9,4) e o Togo (-6,4), aos quais se juntam o Jibuti (-5,7) e a Guiné-Bissau (-3,7).

Gráfico 4.89

Diferença entre raparigas e rapazes na leitura no fim da escolaridade (em pontos)

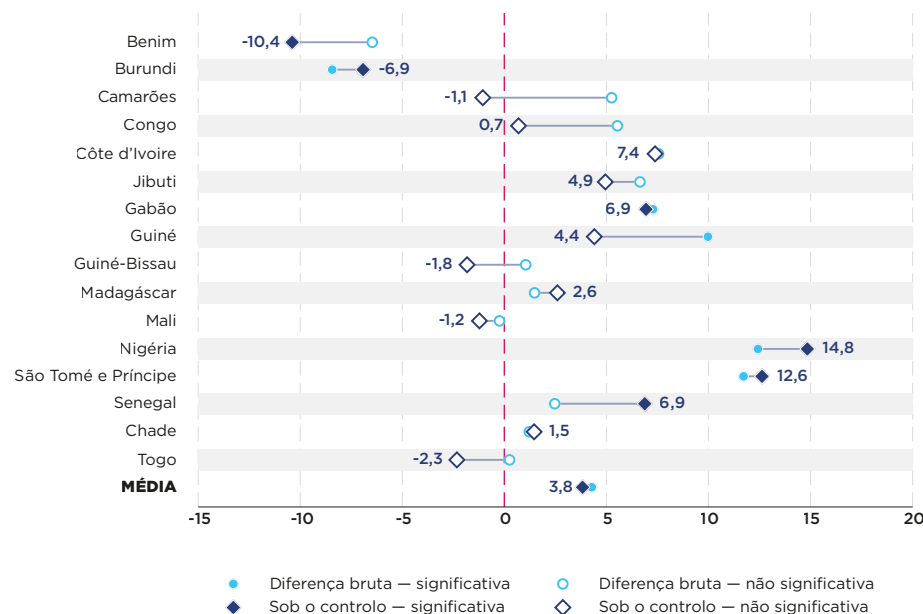
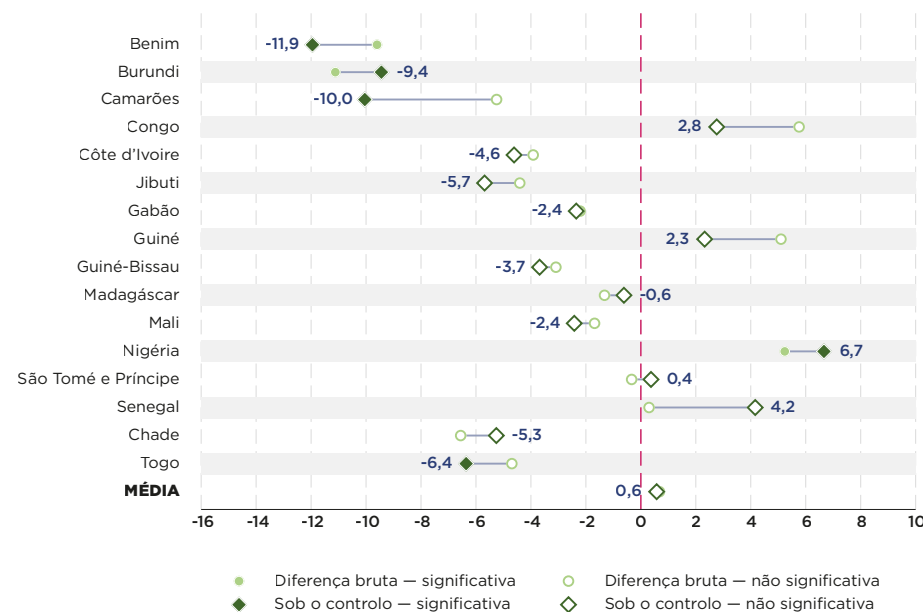


Gráfico 4.90

Diferença entre raparigas e rapazes em matemática no fim da escolaridade (em pontos)



O nível do estatuto socioeconómico dos alunos

A diferença entre os alunos mais desfavorecidos e os mais favorecidos

Na leitura, a diferença entre o quintil superior e o quintil inferior varia entre -2 pontos no Chade e 128 pontos nos Camarões. Onze dos dezasseis países apresentam uma diferença significativa. Três países destacam-se claramente, com diferenças superiores a 120 pontos, ou seja, mais do que um desvio-padrão: os Camarões (128), o Togo (120) e Madagáscar (120). Nestes sistemas, a origem social separa os alunos por uma distância equivalente a vários anos de escolaridade. Em contrapartida, a Guiné-Bissau (19 pontos), o Burundi (32) e a Côte d'Ivoire (40) apresentam diferenças moderadas, enquanto o Chade não apresenta qualquer diferença.

O Gabão, país com o índice social mais elevado e a melhor pontuação em leitura, apresenta uma das diferenças mais reduzidas (41 pontos). Os Camarões, cujo índice médio se situa exatamente na mediana, apresentam o desvio mais elevado. O Senegal apresenta uma pontuação média elevada e um desvio intermédio. A equidade surge, assim, como uma característica própria de cada sistema educativo e não como uma consequência automática do nível socioeconómico.

Gráfico 4.102

Pontuação em leitura nos quintis extremos do índice socioeconómico, por país

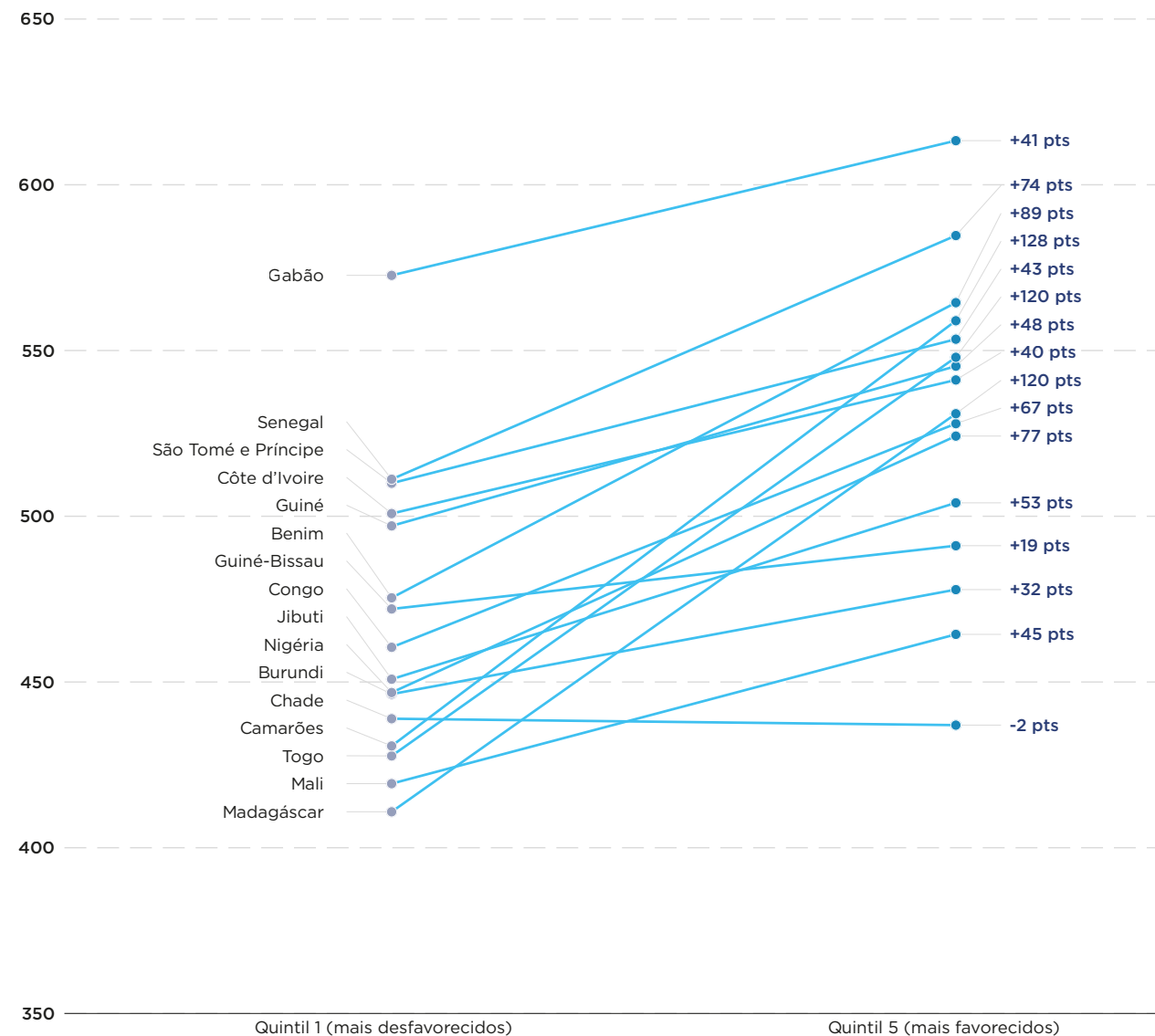
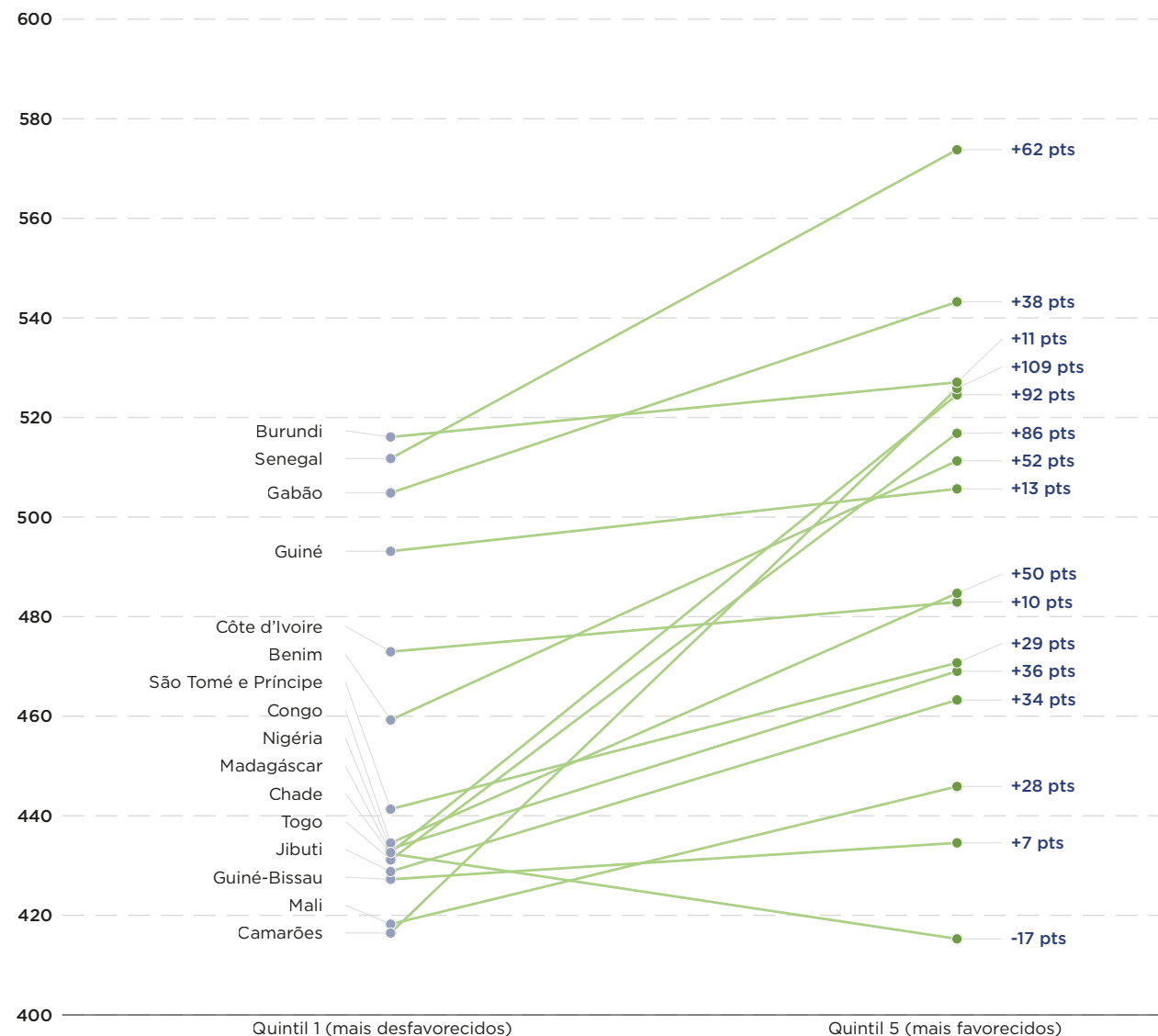


Gráfico 4.103

Resultados em matemática dos quintis extremos do índice socioeconómico, por país



Em matemática, observam-se desigualdades claramente menores. Os Camarões passam de 128 para 109 pontos, o Togo de 120 para 86, Madagáscar de 120 para 92, o Benim de 89 para 52 e a Nigéria de 77 para 36. Quatro países (Guiné, Côte d'Ivoire, Burundi e Guiné-Bissau), que apresentavam uma diferença significativa na leitura, já não apresentam qualquer diferença em matemática. Esta diferença entre disciplinas está em consonância com o papel do ambiente familiar, onde o domínio da língua escrita se constrói, em grande parte, fora da escola, num contexto moldado pela família, enquanto a matemática é adquirida sobretudo na sala de aula. Sugere também que a escola tem um peso relativamente maior nos resultados matemáticos e que deveria orientar as medidas das políticas educativas.

Relação entre o nível de escolaridade e o desempenho dos alunos

Quadro 4.22

Diferença de pontuação na leitura entre pais com ensino superior e pais sem escolaridade no fim da escolaridade

País	Diferença bruta	Diferença ajustada	Parte absorvida pelo contexto
Madagáscar	+129,8*	+45,6*	65%
Togo	+118,4*	+60,6*	49%
Camarões	+92,1*	+34,9*	62%
Congo	+78,8*	+36,8*	53%
Jibuti	+73,6*	+43,3*	41%
Benim	+66,3*	+31,4*	53%
São Tomé e Príncipe e Príncipe	+60,7*	+42,2*	30%
Nigéria	+56,4*	+32,8*	42%
Côte d'Ivoire	+50,3*	+22,9	54%
Senegal	+49,0*	+24,8*	49%
Mali	+43,7*	+16,2*	63%
Guiné-Bissau	+42,9*	+21,3*	50%
Guiné	+29,2*	+12,8*	56%
Chade	+28,5*	+21,8*	24%
Gabão	+27,7*	+16,9*	39%
Burundi	+19,5*	+5,3	73%
CONJUNTO DE PAÍSES	+59,0*	+26,4*	55%

* Diferença significativa.

O Burundi confirma o seu perfil no início da escolaridade, com uma diferença bruta de 19,5 pontos e apenas 5,3 pontos após o ajustamento (valores não significativos), sendo o país onde a origem familiar tem menor impacto na aprendizagem. A sua posição excecional confirma-se, portanto, em ambos os níveis de ensino. Em contrapartida, o Togo e Madagáscar apresentam os gradientes mais acentuados, com diferenças brutas de 118,4 e 129,8 pontos, respetivamente, das quais 60,6 e 45,6 persistem após o ajustamento. São Tomé e Príncipe e o Chade apresentam a situação inversa, uma vez que menos de um terço da diferença entre os dois países é explicada pelo contexto (30% e 24%).



SÍNTESE DAS ANÁLISES DE EQUIDADE

Quadro 4.23

Mapa das discrepâncias significativas em seis dimensões

País	Leitura – Início da escolaridade						Matemática – Início da escolaridade						Leitura – Fim da escolaridade						Matemática – Fim da escolaridade					
	Características				Recursos		Características				Recursos		Características				Recursos		Características				Recursos	
	G	M	P	S	L	D	G	M	P	S	L	D	G	M	P	S	L	D	G	M	P	S	L	D
Benim		●	●	●		●		●	●	●		●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Burundi	●			●									●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●
Camarões		●	●	●	●	●		●	●	●	●	●		●	●	●	●	●		●	●	●	●	●
Congo			●	●	●				●	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●
Côte d'Ivoire		●	●		●	●		●	●		●	●		●	●	●	●			●			●	
Jibuti	●		●	●			●		●	●				●	●	●	●	●		●	●	●		●
Gabão	●	●	●	●	●	●		●	●		●	●	●	●	●			●		●	●	●	●	●
Guiné			●	●	●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●				●	●	●
Guiné-Bissau		●		●	●			●		●	●			●	●	●	●			●		●		
Madagáscar		●		●				●		●				●	●	●	●	●		●	●	●		●
Mali					●						●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●
Nigéria			●	●	●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●			●	●	
São Tomé e Príncipe	●	●	●		●	●					●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●
Senegal	●	●		●	●	●		●		●	●	●		●	●	●	●	●		●	●	●		●
Chade			●		●		●	●	●		●			●	●	●	●					●		
Togo		●	●	●		●		●	●	●		●		●	●	●	●	●		●	●	●	●	●

Nota: **Características do aluno e da sua escola:** G: raparigas-rapazes. M: urbano-rural. P: ensino pré-escolar – sem ensino pré-escolar. S: privado-público.

Recursos de aprendizagem: L: dispõe de um manual – não dispõe de nenhum. D: pode levar o manual para casa – não pode. Cada ponto preenchido indica um desvio significativo no que diz respeito à dimensão nesse país.

SECÇÃO 4

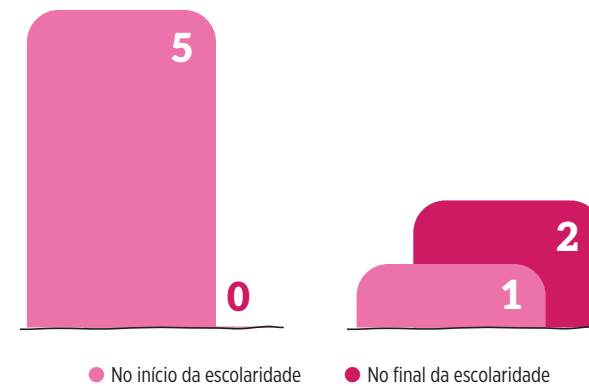
Evolução do desempenho



| Evolução dos níveis de competências.

A percentagem de alunos acima do limiar e a pontuação média evoluem no mesmo sentido e, na maioria dos casos, nos mesmos países: regista-se um progresso no início da escolaridade, sobretudo em leitura, e um recuo no final da escolaridade após 2019. Os níveis de competências mostram claramente onde ocorrem as mudanças. No início da escolaridade, os progressos dão-se sobretudo na parte superior da distribuição: a percentagem de alunos no nível mais elevado aumenta fortemente, ao passo que a percentagem de alunos no nível < 1 só diminui numa parte dos países. No final da escolaridade, o recuo em leitura afeta primeiro os melhores alunos, enquanto em matemática faz passar mais alunos para baixo do nível 1. Além disso, os níveis de competências revelam o que a pontuação média oculta. No Burundi, em leitura e no final da escolaridade, uma pontuação média próxima da de outros países coexiste com a mais baixa percentagem de alunos acima do limiar, porque os alunos estão concentrados imediatamente abaixo dele. Inversamente, no início da escolaridade, uma pontuação média em subida pode deixar intacto um núcleo de alunos com grandes dificuldades, como no Chade e nos Camarões.

NÚMERO DE PAÍSES CUJA PONTUAÇÃO PROGRIDE



Quanto ao âmbito das comparações, só é calculada uma evolução para os países avaliados nos dois ciclos considerados.

As comparações abrangem, assim, onze países entre 2019 e 2025 e oito países entre 2014 e 2025: o Benim, o Burundi, os Camarões, o Congo, a Côte d'Ivoire, o Senegal, o Chade e o Togo estão presentes nos três ciclos. O Gabão, a Guiné e Madagascar, que entraram no inquérito em 2019, só são acompanhados no período recente (2019-2025).



EVOLUÇÃO DO DESEMPENHO GLOBAL

Quadro 5.1

Número de países com aumentos (▲) e diminuições (▼) significativos, por período

Nível e disciplina	2019-2025 (11 países)	2014-2025 (8 países)
Início da escolaridade – leitura	5 ▲ 6 = 0 ▼	6 ▲ 2 = 0 ▼
Início da escolaridade – matemática	1 ▲ 8 = 2 ▼	4 ▲ 4 = 0 ▼
Fim da escolaridade – leitura	0 ▲ 4 = 7 ▼	0 ▲ 6 = 2 ▼
Fim da escolaridade – matemática	2 ▲ 2 = 7 ▼	0 ▲ 3 = 5 ▼

Nota: número de países cuja evolução se traduz num aumento significativo (▲), numa diminuição significativa (▼) ou numa evolução não significativa (=). Os três números de uma mesma célula representam o total dos países avaliados nos dois ciclos comparados.

No início da escolaridade, cinco países registam progressos significativos na leitura: a Guiné (+84), o Congo (+47), o Gabão (+46), a Côte d'Ivoire (+30) e o Chade (+26). O Senegal ganha 20 pontos apenas entre os alunos avaliados em francês e esta evolução não é significativa. Nenhum país registou um recuo e o Benim, o Burundi, os Camarões, Madagáscar e o Togo mantiveram-se estatisticamente estáveis. Em matemática, apenas a Guiné registou um avanço significativo (+44). Dois países registam um recuo: o Benim (-30) e o Burundi (-18). Os outros oito mantêm-se estáveis.

No fim da escolaridade, em termos de leitura, nenhum país registou progressos e sete registaram recuos: o Benim (-71), o Gabão (-49), o Congo (-40), o Burundi (-35), o Senegal (-32), os Camarões (-24) e o Togo (-17). O Chade (-12), a Côte d'Ivoire (+13), a Guiné (+13) e Madagáscar (-1) mantêm-se estáveis. Em matemática, sete países também registaram um recuo:

o Benim (-55), o Gabão (-30), o Burundi (-29), o Togo (-26), o Congo (-24), o Senegal (-18) e o Chade (-12). Dois países registaram uma subida: a Côte d'Ivoire (+23) e a Guiné (+16); os Camarões (-11) e Madagáscar (+3) mantiveram-se estáveis.

Ao comparar as duas disciplinas, verifica-se que seis países (Benim, Burundi, Congo, Gabão, Senegal, Togo) registam um retrocesso em ambas as disciplinas e dois apenas numa delas: os Camarões na leitura e o Chade na matemática. Esta tendência sugere um fenómeno comum à maioria dos países no final do percurso escolar, em vez de dificuldades específicas de uma disciplina. O contraste com o início da escolaridade é evidente. É importante recordar que os alunos que foram avaliados no final do ensino básico em 2025, na maioria dos países, ingressaram no ensino básico por volta do ano de 2020 e que o seu primeiro ano letivo coincidiu com a crise da COVID-19 e com o encerramento das escolas.



1

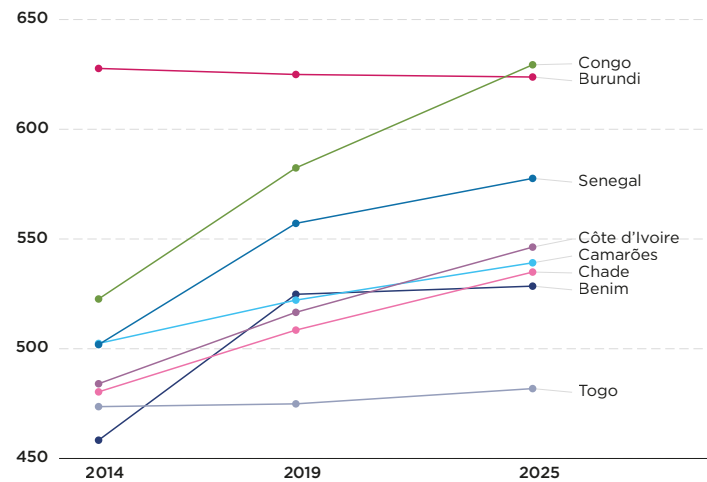
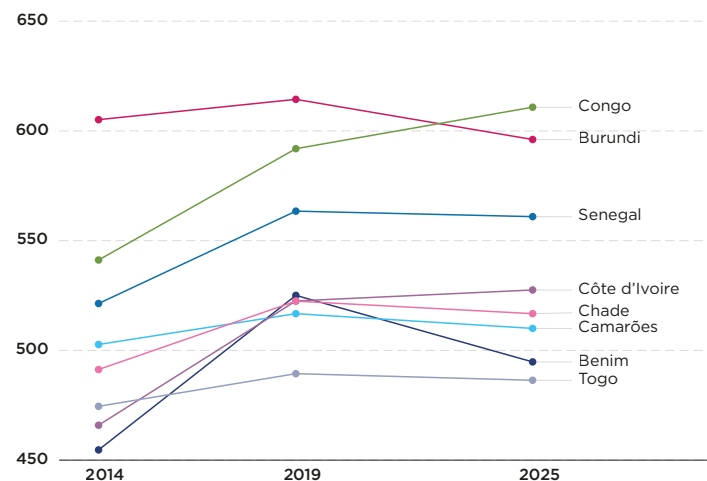
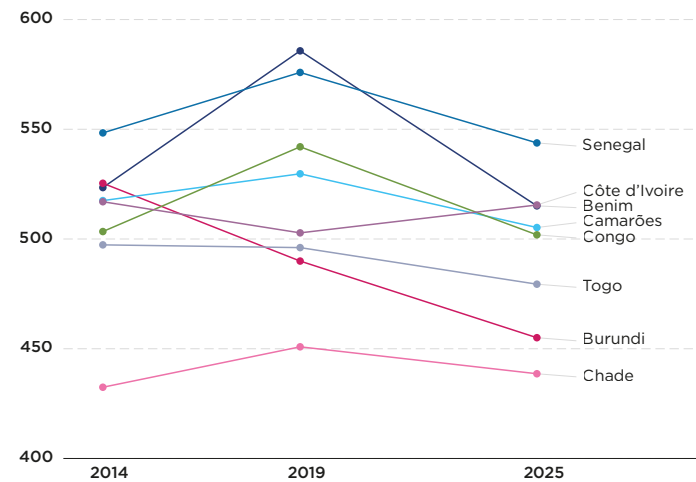
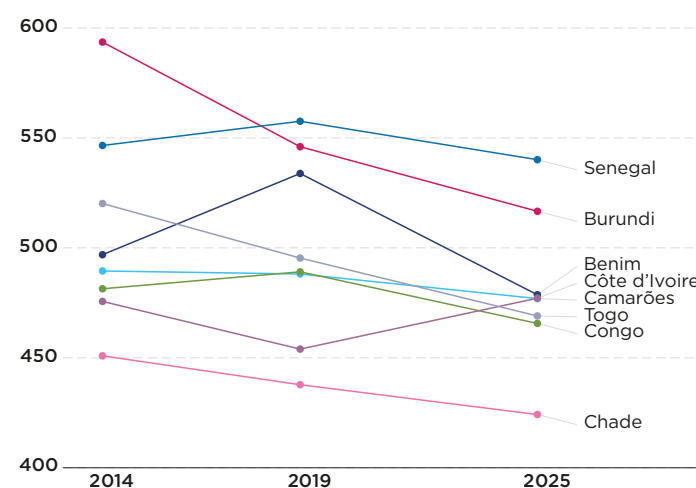
2

3

4

5

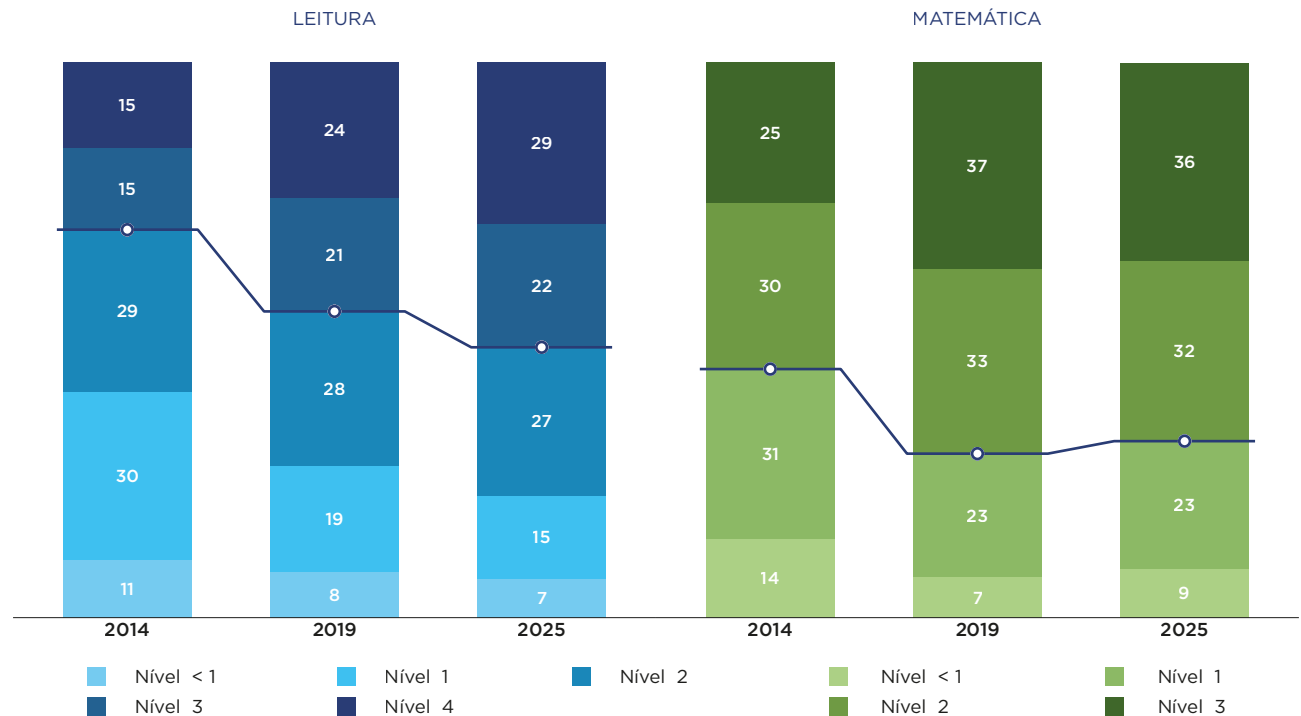
6

Gráfico 5.1**Tendência na leitura entre 2014 e 2025 no início da escolaridade****Gráfico 5.2****Tendência na matemática entre 2014 e 2025 no início da escolaridade****Gráfico 5.3****Tendência na leitura entre 2014 e 2025 no fim da escolaridade****Gráfico 5.4****Tendência na matemática entre 2014 e 2025 no fim da escolaridade**

EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR NÍVEL DE COMPETÊNCIAS NO PERÍODO DE 2014 A 2025

Gráfico 5.5

Evolução das competências no início da escolaridade entre 2014 e 2025



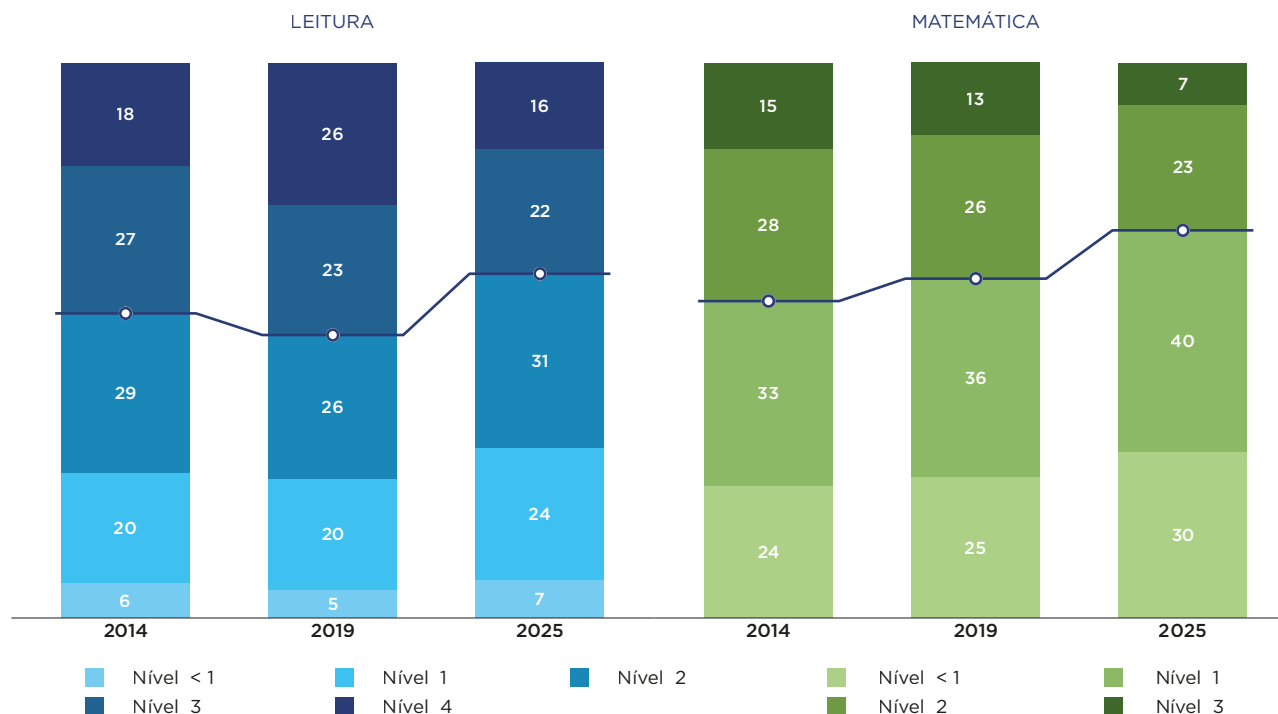
Nos oito países, no início da escolaridade e na área da leitura, a percentagem de alunos que atingem o limiar mínimo de competência passa de 30% em 2014 para 51% em 2025. Assim, em 2025, um em cada dois alunos ultrapassa esse limiar, contra menos de um em cada três no início. A análise detalhada dos níveis mostra onde se situa esse ganho. A percentagem de alunos no nível 4, o mais elevado, quase duplica, passando de 15% para 29%, enquanto a percentagem de alunos com maiores dificuldades, abaixo do nível 1, diminui apenas de 10% para 7%. Por outras palavras, o progresso deve-se mais ao aumento do número de

alunos com melhor desempenho do que à redução do grupo de alunos com grandes dificuldades.

Em matemática, a percentagem de alunos acima do limiar mínimo passou de 55% para 70% entre 2014 e 2019, tendo-se depois estabilizado, ou mesmo registado uma ligeira descida, para 68% em 2025. A percentagem de alunos abaixo do nível 1 segue a mesma tendência: tendo-se reduzido para metade entre 2014 e 2019, passando de 14% para 7%, volta a subir para 9% em 2025.

Gráfico 5.6

Evolução das competências no final do percurso escolar entre 2014 e 2025



No fim da escolaridade, na área da leitura, a percentagem de alunos acima do limiar aumenta inicialmente de forma modesta, passando de 45% para 49% entre 2014 e 2019, para depois registar um recuo acentuado, para 38% em 2025. O saldo decenal é negativo em 7 pontos, mas reflete duas tendências opostas, sendo a segunda a mais acentuada.

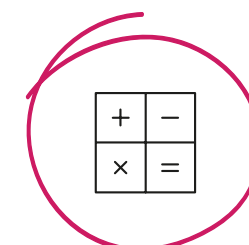
A percentagem de alunos no nível 4 desce de 26% em 2019 para 15% em 2025, ficando abaixo do nível registado em 2014. Ao mesmo tempo, a percentagem de alunos no nível 1 ou abaixo deste subiu de 25% para 31%. A distribuição não se deslocou, portanto, apenas para os

níveis mais baixos: esvaziou-se na parte superior, o que indica uma erosão dos resultados mais sólidos.

Em matemática, a degradação é contínua. A percentagem de alunos que atingem o limiar diminui em cada ciclo, passando de 43% em 2014 para 39% em 2019 e, posteriormente, para 30% em 2025. O nível mais elevado já só diz respeito a 7% dos alunos em 2025, contra 15% em 2014, o que representa uma redução para metade. No outro extremo, quase um em cada três alunos situa-se abaixo do nível 1, contra um em cada quatro há dez anos. Em conclusão, sete em cada dez alunos terminam o ensino básico sem dominarem as competências matemáticas exigidas.



62%
DOS ALUNOS ESTÃO
ABAIXO DO NÍVEL
MÍNIMO EM LEITURA
EM 2025



70%
ESTÃO ABAIXO
DO NÍVEL MÍNIMO
EM MATEMÁTICA
EM 2025



1

2

3

4

5

6

SECÇÃO 5

Recursos mobilizados e resultados obtidos



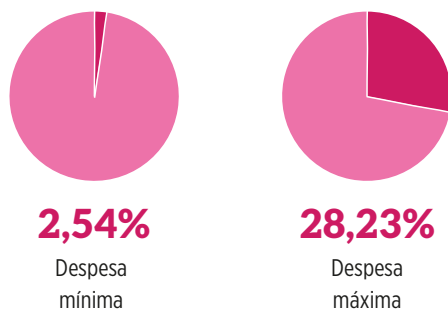
O financiamento continua a ser um desafio fundamental.

Cinco dos dezasseis países destinam pelo menos 4% do seu produto interno bruto à educação e oito pelo menos 15% das suas despesas públicas; o Senegal atinge 6,2% e 22,5%.

Seis dos quinze países situam-se na fronteira de eficiência: o Benim, o Burundi, o Gabão, a Guiné, a Guiné-Bissau e o Senegal.

Com o mesmo financiamento, as pontuações em leitura e em matemática deveriam progredir simultaneamente cerca de 14,2% no Congo, 18,0% no Mali e 19,7% no Jibuti para atingir essa fronteira.

DESPESA POR ALUNO DO ENSINO BÁSICO EM % DO PIB PER CAPITA



A melhoria da aprendizagem exige, simultaneamente, recursos suficientes, uma distribuição equitativa e uma utilização eficaz desses recursos. O capítulo 6 do Relatório internacional mostra que países que mobilizam níveis de financiamento comparáveis podem obter resultados muito diferentes em leitura e matemática no final do ensino básico. Um aumento do orçamento continua a ser necessário quando os recursos são insuficientes, mas o seu efeito depende das condições em que apoia o ensino e a aprendizagem.

Para os países participantes no PASEC2024, o desafio consiste, portanto, em articular as escolhas orçamentais com as necessidades dos alunos e com os resultados pretendidos. A análise convida a examinar o percurso que vai dos recursos públicos aos recursos efetivamente disponíveis nas escolas e, posteriormente, ao domínio das competências fundamentais. Esta análise apresenta um diagnóstico comparativo e algumas pistas de investigação, sem pretender determinar as causas das diferenças observadas.

ESFORÇOS ORÇAMENTAIS E APRENDIZAGENS CONTRASTANTES

Os parâmetros internacionais referidos neste capítulo, nomeadamente os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, recomendam que se dediquem à educação 4 a 6% do PIB e 15 a 20% das despesas públicas. Estes parâmetros dizem respeito a todo o setor educativo e

não constituem limiares específicos do ensino básico. Servem de orientação para as decisões nacionais, sem, por si só, garantirem que cada aluno disponha de recursos suficientes.

De acordo com os dados recentes disponíveis na altura das análises, cinco dos dezasseis países atingem, pelo menos, 4% do PIB: o Burundi, o Mali, São Tomé e Príncipe e Príncipe, o Senegal e o Togo. Oito países destinam pelo menos 15% das despesas públicas à educação: o Benim, a Côte d'Ivoire, a Guiné-Bissau, Madagáscar, o Mali, São Tomé e Príncipe e Príncipe, o Senegal e o Chade. O Senegal destaca-se com 6,2% do PIB e 22,5% das despesas públicas.

NECESSIDADES SIGNIFICATIVAS EM AMBAS AS ÁREAS

As proporções de alunos que atingem o limiar mínimo variam consideravelmente. No que diz respeito à leitura, estas taxas variam entre 8,4% no Burundi e 84,7% no Gabão. Em matemática, estas taxas variam entre 1,3% na Guiné-Bissau e 59,6% no Senegal. Em todos os países, uma parte dos alunos conclui o ensino básico sem atingir o nível mínimo de competência esperado em, pelo menos, uma das duas áreas.

ADAPTAR AS PRIORIDADES ÀS DIFICULDADES OBSERVADAS

O Senegal apresenta resultados relativamente favoráveis em ambas as áreas. O Gabão destaca-se particularmente na leitura. O Burundi e São Tomé e Príncipe e Príncipe demonstram que o perfil de um país pode variar significativamente consoante a área: um diagnóstico global corre o risco de ocultar necessidades específicas em leitura ou em matemática.

A percentagem de alunos com resultados abaixo do nível 1 em matemática merece uma atenção especial: atinge 60,3% no Chade, 59,1% no Mali e 52,5% na Guiné-Bissau. Estes resultados levam-nos a analisar a aprendizagem

nos primeiros anos e as medidas de apoio antes do final do ensino básico. As medidas a adotar deverão ser especificadas nos diagnósticos nacionais.

A análise revela que seis dos quinze países apresentam um coeficiente de eficiência igual a 1: o Benim, o Burundi, o Gabão, a Guiné, a Guiné-Bissau e o Senegal. Estes países constituem pontos de referência na comparação entre os recursos disponíveis e as aprendizagens obtidas. Com o seu nível de financiamento por aluno, o modelo não identifica, entre os países comparados, uma combinação que permita melhorar simultaneamente e na mesma proporção os seus resultados em leitura e matemática. Isso não significa que todos os seus alunos estejam a aprender o suficiente nem que o seu financiamento cubra as suas necessidades. Um país pode tirar relativamente bom partido de recursos limitados, mesmo necessitando de investimentos adicionais. Estes resultados levam-nos, portanto, a analisar as práticas dos países de referência, sem deixar de prosseguir os esforços para melhorar a aprendizagem.

UMA POSIÇÃO EFICIENTE PODE COEXISTIR COM UM BAIXO NÍVEL DE APRENDIZAGEM

A Guiné-Bissau ilustra bem esta distinção: situa-se no limite da eficiência, com o menor financiamento por aluno e apenas 1,3% dos alunos a atingirem o limiar mínimo em matemática. A sua posição relativa não dispensa, portanto, o investimento para melhorar a aprendizagem. Por outro lado, o Senegal e o Gabão combinam uma posição na fronteira com resultados relativamente elevados.

Para os países situados abaixo da fronteira de eficiência, o capítulo apresenta desvios proporcionais teóricos em relação a uma combinação de referência. Estas diferenças indicam a margem teórica de melhoria possível dos resultados de aprendizagem, mantendo-se o nível de financiamento inalterado, em comparação com os países de referência do modelo (os seis países). Assim, para atingir a fronteira de eficiência estimada, as pontuações médias em leitura e matemática deveriam aumentar simultaneamente cerca de 14,2% no Congo, 18,0% no Mali e 19,7% no Jibuti. Estes resultados levam-nos a analisar de que forma os recursos disponíveis poderiam apoiar melhor a aprendizagem. No entanto, não preveem os ganhos que uma reforma permitiria obter e não correspondem a percentagens adicionais de alunos que atingem o limiar mínimo de competência.

Posição em relação à fronteira de eficiência	Países e coeficientes
Coeficiente igual a 1	Benim, Burundi, Gabão, Guiné, Guiné-Bissau, Senegal
Coeficientes entre 0,95 e menos de 1	Madagáscar (0,994) Camarões (0,979) Togo (0,961)
Coeficientes entre 0,90 e menos de 0,95	São Tomé e Príncipe e Príncipe (0,933) Côte d'Ivoire (0,915) Chade (0,902)
Coeficientes inferiores a 0,90	Congo (0,876) Mali (0,847) Jibuti (0,835)



1

2

3

4

5

6

ORIENTAÇÕES PARA AS POLÍTICAS EDUCATIVAS

As orientações que se seguem traduzem os ensinamentos do capítulo em sugestões para a tomada de decisões. Devem ser adaptadas às especificidades e aos diagnósticos de cada país. As comparações internacionais permitem identificar questões prioritárias, mas, por si só, não representam as medidas que produzirão os resultados esperados.

1. Associar os orçamentos aos objetivos de aprendizagem

As escolhas orçamentais beneficiariam se especificassem as necessidades a que cada investimento dá resposta: domínio da leitura, aprendizagem da matemática, apoio aos alunos com dificuldades ou melhoria das condições de ensino. O acompanhamento deverá relacionar os recursos financeiros previstos e executados com os recursos efetivamente recebidos pelas escolas e, posteriormente, com os resultados observados. Deve ser dada uma especial atenção às despesas do ensino básico e aos recursos disponíveis por aluno.

2. Analisar os mecanismos que transformam os recursos em resultados

As diferenças entre países justificam uma análise da distribuição e do apoio aos professores, da disponibilidade de materiais pedagógicos, do tempo efetivo de ensino, das condições escolares e da gestão das escolas. Os questionários de contexto do PASEC2024 podem contribuir para este diagnóstico. As associações observadas deverão, posteriormente, ser analisadas em profundidade para orientar as escolhas relativas às intervenções ou aos projetos educativos a implementar, bem como a sua avaliação.

3. Tornar a equidade um critério de atribuição

Uma média nacional pode ocultar grandes diferenças entre regiões, escolas e grupos de alunos. Os ministérios da educação dos países participantes no PASEC2024 podem cruzar os resultados de aprendizagem com os recursos escolares e as características dos públicos-alvo (alunos, professores, direção das escolas, etc.) para identificar as necessidades mais importantes. A procura de eficiência deve acompanhar uma distribuição de recursos que tenha em conta as vulnerabilidades, em vez de favorecer apenas as escolas onde os resultados já são elevados.

4. Organizar uma aprendizagem entre países baseada nos contextos

Os seis países situados na fronteira da eficiência constituem pontos de comparação úteis. Através de intercâmbios específicos, podem analisar as suas práticas de financiamento, apoio pedagógico e gestão. No entanto, é necessário verificar a sua pertinência e transferibilidade: uma prática eficaz num determinado contexto não pode ser reproduzida mecanicamente noutro sistema.

5. Conceber um sistema conjunto de acompanhamento do financiamento e da aprendizagem

Um painel de controlo ministerial poderia incluir as despesas públicas com a educação, as despesas com o ensino básico, o financiamento por aluno, os recursos escolares disponíveis e os resultados em leitura e matemática. As taxas de conclusão, de repetição e de abandono complementar a análise dos percursos. Cada indicador deve incluir a sua fonte, o ano e o âmbito de aplicação, bem como as responsabilidades relativas ao processo de acompanhamento dos indicadores de resultados.

6. As decisões a preparar

Podem ser consideradas três decisões: 1) consolidar a coerência dos dados financeiros e dos resultados do capítulo, 2) realizar um diagnóstico nacional dos principais obstáculos à transformação dos recursos em aprendizagens e 3) elaborar um plano de melhoria com orçamento, acompanhado de responsabilidades, metas realistas e modalidades de avaliação. Os recursos adicionais e as melhorias na gestão devem ser analisados em conjunto.



1

2

3

4

5

6

SECÇÃO 6

O que estes resultados implicam para a ação



| Pilotagem.

Reforçar a governação dos sistemas, das reformas e das escolas. Utilizar os resultados do PASEC para fixar metas nacionais de melhoria, organizar revisões setoriais e orientar os financiamentos para as zonas com maiores dificuldades. Incentivar a cooperação regional e acompanhar a transição da língua materna para a língua oficial.

| Ensino.

- Colocar a mobilização dos professores no centro das políticas educativas, desde o recrutamento até à formação.
- Reforçar o apoio às aprendizagens fundamentais desde os primeiros anos:
 - em leitura, fazer da formação inicial dos professores uma prioridade absoluta;
 - em matemática, aumentar a carga horária e eliminar os obstáculos encontrados pelas raparigas.
- Alargar o acesso ao pré-escolar e envolver os pais.

| Afetação dos recursos.

Garantir a cada aluno um lugar sentado, uma sala adequada e manuais, prioritariamente nas escolas rurais e públicas. Distribuir os professores de forma equitativa. Associar o orçamento a objetivos mensuráveis. Note-se que mais de 80% dos orçamentos da educação são destinados aos salários dos professores.

O QUE DEPENDE DA GESTÃO

GOVERNANÇA DOS SISTEMAS E DAS REFORMAS

- Reforçar a governação dos sistemas educativos e aumentar os recursos financeiros destinados ao ensino básico.
- Um planeamento mais rigoroso, uma melhor gestão dos recursos e investimentos direcionados para as infraestruturas, os equipamentos pedagógicos e as condições de aprendizagem constituem pré-requisitos essenciais para a melhoria do desempenho escolar.
- É igualmente necessária uma melhor governação das reformas educativas e curriculares.
- As reformas curriculares devem definir os conhecimentos fundamentais e os meios para os avaliar ao longo de todo o percurso escolar dos alunos.

GOVERNANÇA LOCAL DAS ESCOLAS

- Reforçar a governação local das escolas através de um maior envolvimento dos inspetores, dos conselheiros pedagógicos e dos diretores no desempenho das suas escolas.

UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS E CULTURA DA AVALIAÇÃO

- Estabelecer metas nacionais para a melhoria das aprendizagens, integradas nos planos setoriais e nos quadros de desempenho orçamental; estas

metas podem ser útilmente desagregadas por áreas de competência e processos cognitivos, a fim de identificar com maior precisão as áreas de aprendizagem a reforçar.

- Organizar análises setoriais com base nos resultados do PASEC.
- Integrar os indicadores do PASEC nos quadros das revisões setoriais e dos planos setoriais.
- Realizar avaliações complementares.
- Assegurar o acompanhamento das reformas implementadas à luz das conclusões estabelecidas.
- Direcionar, em prioridade, os financiamentos adicionais, a afetação de professores qualificados ou os programas de apoio escolar para as zonas onde os resultados do PASEC revelam as maiores lacunas de aprendizagem.



1

2

3

4

5

6

GESTÃO TERRITORIAL

- Identificar as instituições com melhor desempenho para aprender com as suas práticas.
- Identificar as instituições com pior desempenho para lhes prestar mais apoio.
- Identificar as áreas que necessitam de um acompanhamento reforçado.
- Acompanhar a evolução do impacto das recentes reformas ao longo do tempo.

COOPERAÇÃO REGIONAL

- Incentivar a cooperação regional entre os países francófonos, lusófonos e anglófonos, com vista à partilha de boas práticas e de soluções para os desafios comuns.
- Acompanhar cuidadosamente a transição entre o ensino ministrado na língua materna e o ensino ministrado numa língua internacional ou oficial, de modo a evitar uma interrupção na aprendizagem e a preservar os conhecimentos adquiridos durante os primeiros anos de escolaridade na língua materna.
- Analisar mais detalhadamente as políticas educativas, as abordagens pedagógicas e os mecanismos de formação de professores implementados nos países lusófonos.

O QUE SE INSERE NO ÂMBITO DO ENSINO

OS PROFESSORES

- Colocar a mobilização contínua dos professores no centro das futuras políticas educativas: recrutamento e retenção de professores qualificados, desenvolvimento de programas de formação inicial e contínua, melhoria das condições de trabalho e valorização da profissão docente, a fim de reforçar o seu valor social, a sua atratividade e a sua eficácia.

CONHECIMENTOS FUNDAMENTAIS E APOIO PEDAGÓGICO

- Reforçar as medidas de apoio à aprendizagem das competências fundamentais desde os primeiros anos de escolaridade, de modo a garantir a todos os alunos as bases necessárias para o sucesso das suas aprendizagens futuras.
- Assegurar um apoio pedagógico contínuo e progressivamente reforçado ao longo de todo o percurso do ensino básico, com especial atenção aos primeiros anos de escolaridade, em que se desenvolvem as competências fundamentais de leitura, escrita e matemática.
- Manter e intensificar este apoio até ao final do ensino básico, a fim de prevenir atrasos na aprendizagem, reduzir as desigualdades e garantir a aquisição das competências esperadas.
- Diferenciar o apoio pedagógico em matemática e em leitura.

A LEITURA

- O reforço da formação inicial dos professores na área da leitura constitui uma prioridade absoluta.
- Em alguns países, é necessária uma revisão aprofundada dos métodos de aprendizagem da leitura e da escrita.
- Implementar medidas específicas para reforçar as competências de leitura dos rapazes; o desenvolvimento de hábitos de leitura e a ampliação do acesso a recursos documentais constituem alavancas essenciais.
- Revitalizar as bibliotecas escolares, que não existem em muitas escolas dos países do PASEC ou que, quando existem, não são suficientemente aproveitadas.
- Promover o acesso a recursos digitais de leitura.
- Proporcionar aos alunos o acesso a uma maior diversidade de textos e atividades estimulantes: criação de clubes de leitura, abertura supervisionada das instalações escolares fora do horário letivo para facilitar o acesso aos recursos digitais, integração de revistas e jornais entre os materiais disponibilizados.



1

2

3

4

5

6

A MATEMÁTICA

- Resolver a queda constante do nível médio de todos os alunos através de reformas que aumentem o número de horas letivas de matemática e melhorem a formação inicial e contínua dos professores de matemática.
- Promover um ensino da matemática que favoreça a participação, a confiança e a aprendizagem de todos os alunos, prestando especial atenção aos obstáculos enfrentados pelas raparigas em contextos em que se encontram em situação de desvantagem; essa evolução pressupõe uma melhoria da formação inicial e contínua dos professores, bem como uma renovação das abordagens didáticas.

AS DIFERENÇAS ENTRE RAPARIGAS E RAPAZES

- Incentivar ainda mais as raparigas a aprender matemática e apoiar o desenvolvimento das competências de leitura dos rapazes ao longo do ensino obrigatório.
- Aumentar a presença das mulheres no corpo docente, em especial nos últimos anos de escolaridade, de modo a oferecer às raparigas mais modelos femininos de sucesso.
- Incentivar as jovens a seguirem carreiras no ensino da matemática.
- Integrar plenamente na elaboração das políticas educativas o papel da ansiedade matemática nas raparigas, bem como a influência persistente dos estereótipos de género e das crenças associadas às competências matemáticas.

O ENSINO PRÉ-ESCOLAR

- Ampliar o acesso e a qualidade do ensino pré-escolar em todos os países participantes no PASEC.
- Consolidar a oferta pública no ensino pré-escolar, nomeadamente nas regiões rurais e periféricas: o ensino pré-escolar não deve continuar a ser o parente pobre do investimento público na educação.

OS PAIS E AS COMUNIDADES

- Apoiar o envolvimento ativo dos pais, das famílias e das comunidades locais na aprendizagem dos alunos.



OS RECURSOS PEDAGÓGICOS E DIGITAIS

- Proporcionar aos professores formações práticas que lhes permitam conhecer as ferramentas digitais e explorar as suas possibilidades pedagógicas.
- Organizar atividades de formação contínua, workshops de partilha de experiências, comunidades de prática ou programas de mentoria, sendo que as formações mais eficazes são aquelas que se inscrevem numa perspetiva de longo prazo e estão diretamente ligadas à realidade da sala de aula.
- Proporcionar aos professores o tempo e o espaço necessários para testarem as ferramentas digitais no seu próprio contexto de ensino e adaptarem os recursos às necessidades dos seus alunos.
- Proporcionar às escolas um apoio rápido e eficaz para resolver as dificuldades relacionadas com equipamentos, software ou plataformas de aprendizagem.
- Reconhecer e valorizar os esforços dos professores que inovam através das tecnologias.
- Prestar especial atenção ao desenvolvimento das competências digitais dos professores. O que diz respeito à afetação de recursos



1

2

3

4

5

6

O QUE DIZ RESPEITO À AFETAÇÃO DE RECURSOS

CONDIÇÕES MATERIAIS DE APRENDIZAGEM

- A melhoria das condições de funcionamento das escolas públicas rurais e periféricas constitui uma prioridade.
- Garantir que cada aluno disponha de um lugar sentado, de uma sala de aula adequada e de manuais de leitura e de matemática parece ser um mínimo indispensável para promover a aprendizagem.
- O tamanho das turmas merece uma atenção especial: quando o número de alunos ultrapassa regularmente os 45 a 50 por turma, as condições de ensino tornam-se, em geral, menos favoráveis à aprendizagem.
- Aumentar os recursos destinados às escolas rurais, às escolas públicas e às escolas que acolhem alunos de meios socialmente desfavorecidos.

Proceder a uma realocação progressiva dos recursos para as intervenções cuja eficácia foi demonstrada.

DISTRIBUIÇÃO E SUPERVISÃO DOS PROFESSORES

- Assegurar uma distribuição equitativa dos professores entre as zonas urbanas e rurais.
- Garantir às escolas rurais o acesso a professores qualificados e que beneficiem de uma formação profissional de qualidade.
- Dotar os diretores escolares, os inspetores e os conselheiros pedagógicos de recursos logísticos suficientes, nomeadamente no que diz respeito a transportes, combustível e equipamentos de comunicação.

GESTÃO ORÇAMENTAL ORIENTADA PARA OS RESULTADOS

- Procurar, em simultâneo, a adequação, a equidade e a eficiência do financiamento, a fim de melhorar de forma sustentável os resultados dos alunos.
- Articular o orçamento da educação com objetivos estratégicos explícitos, acompanhados de indicadores de acompanhamento e metas adaptadas aos contextos nacionais: melhoria dos resultados escolares, redução do abandono escolar, aumento das taxas de conclusão dos diferentes ciclos de ensino, redução das desigualdades territoriais e sociais.
- Desenvolver indicadores de desempenho que permitam avaliar simultaneamente a eficácia, a eficiência e a equidade do sistema educativo.

- Avaliar as despesas destinadas à formação contínua dos professores não apenas com base no número de sessões organizadas ou no montante dos créditos utilizados, mas também com base nos seus efeitos nas práticas pedagógicas e no desempenho dos alunos.
- Acompanhar a autonomia de gestão através de mecanismos de prestação de contas: contratos de objetivos, quadros de desempenho e análises periódicas que envolvam as administrações centrais, as autoridades descentralizadas e os estabelecimentos de ensino.
- Desenvolver sistemas de informação eficazes que permitam analisar as relações entre as despesas efetuadas, os recursos mobilizados e os resultados obtidos.
- Institucionalizar a avaliação das políticas públicas: revisões das despesas, avaliações de impacto e análises de custo-eficácia permitem identificar os programas mais eficazes e melhorar a afetação de recursos.
- Desenvolver instrumentos de acompanhamento da eficiência adaptados às realidades africanas.

PRIORIZAÇÃO DAS DESPESAS E CUSTO POR ALUNO COM COMPETÊNCIAS

- Dar prioridade às despesas pedagógicas eficazes: formação de professores, manuais escolares e apoio pedagógico.
- Proceder a uma reafetação progressiva dos recursos para intervenções cuja eficácia tenha sido comprovada, tais como a melhoria da qualidade do ensino, o apoio



1

2

3

4

5

6

específico aos alunos com dificuldades ou os programas de desenvolvimento na primeira infância.

- Integrar nos planos setoriais metas de redução progressiva do custo por aluno acima do limiar mínimo de competências, de aumento do número de alunos que dominam as competências fundamentais, de melhoria da relação custo-

resultado entre as regiões do país e de comparação da eficácia dos diferentes programas educativos.

É necessário referir uma dificuldade importante: a elevada percentagem dos orçamentos da educação dedicada aos salários dos professores, geralmente superior a 80%. Reorientar as despesas para áreas que não os salários dos professores é politicamente e socialmente difícil.

PERSPETIVA DE MOBILIZAÇÃO DOS MECANISMOS

DISPONÍVEIS A CURTO PRAZO

Governança local das escolas; quadros de acompanhamento territoriais; análises setoriais baseadas nos resultados do PASEC; cooperação regional

Formação contínua dos professores; apoio pedagógico desde os primeiros anos; bibliotecas, clubes de leitura e recursos documentais; envolvimento dos pais e das comunidades; formações práticas em competências digitais e apoio de proximidade

Lugares sentados, salas adaptadas e manuais; tamanho das turmas; meios logísticos para o acompanhamento dos alunos; priorização de despesas pedagógicas eficazes

MECANISMOS QUE PRESSUPÕEM UMA REFORMA A MAIS LONGO PRAZO

Governança das reformas curriculares; definição dos resultados de aprendizagem fundamentais e da respetiva avaliação; metas nacionais integradas nos planos setoriais

Recrutamento, retenção e valorização da profissão; formação inicial em leitura; revisão dos métodos de aprendizagem da leitura; dotação horária e formação em matemática; aumento da presença feminina no corpo docente; alargamento do ensino pré-escolar

Distribuição equitativa de professores qualificados; gestão orçamental baseada em resultados; custo por aluno acima do limiar; sistemas de informação integrados; reafectação de recursos

Caixa

Alcance 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 reduzidos, 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 do 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 fim 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

6

Metodologia da avaliação





O QUE O PASEC MEDE E O QUE NÃO MEDE

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

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

A metodologia do PASEC baseia-se na recolha de dados padronizados junto de amostras representativas de escolas e alunos. Os testes avaliam os conhecimentos adquiridos pelos alunos, enquanto os questionários contextuais registam as características dos alunos, das famílias, dos professores, das turmas, das escolas e dos ambientes de aprendizagem.

O cruzamento destas informações com os resultados dos testes permite identificar as características escolares e extraescolares associadas à aprendizagem.

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

O ÂMBITO DA AVALIAÇÃO E O CONTEÚDO DAS PROVAS

Para além dos alunos, a avaliação recorre aos professores do ensino básico, aos diretores das escolas e, pela primeira vez, aos pais dos alunos, com o objetivo de esclarecer as condições em que se desenrolam o ensino e a aprendizagem.



1

2

3

4

5

6

No início do ensino básico, a aplicação das provas é individual e oral, com uma duração de cerca de trinta minutos por disciplina; no final do ensino básico e no ensino secundário, são coletivos e escritos, principalmente de escolha múltipla, e têm uma duração máxima de duas horas por disciplina. Dado que o número de perguntas excede a capacidade

de resposta de um aluno, são distribuídos aleatoriamente quatro cadernos em cada turma.

As provas destinadas aos professores do ensino básico assentam num princípio explícito: um professor do ensino básico deve dominar os conteúdos correspondentes ao perfil de saída esperado dos alunos no final do ciclo,

independentemente da turma em que leciona. Avaliam duas dimensões distintas: o domínio dos próprios conteúdos e a didática (identificar os objetivos visados por uma situação de aprendizagem, escolher um exercício coerente com um objetivo, identificar e interpretar o erro numa produção do aluno). É a comparação destas duas dimensões que confere originalidade ao inquérito aos professores.

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

QUANTOS PAÍSES, ESCOLAS E ALUNOS

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

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



COMO FORAM OBTIDOS OS RESULTADOS

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

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

1. Provas baseadas nos programas escolares

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

2. Uma amostra representativa de cada país

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

3. Uma recolha supervisionada e dados verificados

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

4. Uma limpeza dos dados validada pelas equipas nacionais

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

5. Uma análise que garanta uma medição justa e comparável

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

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



1

2

3

4

5

6

Das pontuações aos níveis de competência e o limiar de domínio

Medir não é suficiente. Ainda é preciso dizer o que os alunos sabem concretamente fazer. É essa a função das escalas de competências, que dividem o continuum de desempenho em níveis sucessivos, cada um acompanhado de um descritor que enuncia as tarefas que os alunos desse nível sabem realizar. Um aluno de nível intermédio será capaz de identificar uma informação explícita num texto curto; um aluno de nível superior saberá deduzir uma informação implícita ou estabelecer ligações entre várias passagens de um mesmo texto. A pontuação indica em que nível se encontra o aluno; o descritor indica o que ele sabe fazer.

O que é comparável e o que não é

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

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

Esta correspondência torna os resultados úteis: permite que os responsáveis pela tomada de decisões se refiram a competências em vez de posições e indica ao professor o que ainda é necessário consolidar.

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



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.