

PASEC2024

DADOS RECOLHIDOS EM 2025



NOTA SOBRE AS POLÍTICAS EDUCATIVAS BASEADA NOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

África Subsariana

Porquê esta nota

A quatro anos do prazo final da Agenda de internacional Educação 2030, a questão do corpo docente é fundamental nas políticas educativas da maioria dos países do mundo, que enfrentam uma escassez tanto quantitativa como qualitativa de professores. No entanto, reconhece-se hoje que os professores desempenham um papel central na qualidade da aprendizagem. O acesso ao ensino básico tem vindo a alargar-se rapidamente na África Subsaariana, mas a qualidade continua a ser um desafio para todos os países. Além disso, a região terá de recrutar cerca de 15 milhões de professores do ensino básico e secundário até 2030, num contexto orçamental difícil.

Pela primeira vez, o PASEC dedica um relatório internacional inteiro aos professores do ensino básico. Em dezasseis países, foram inquiridos 23.254 professores em 2025. Os seus conhecimentos disciplinares e pedagógicos foram avaliados diretamente nas áreas da compreensão escrita e da matemática, com base nos conteúdos que devem transmitir aos seus alunos no final do ensino básico. Um questionário de contexto documenta igualmente várias dimensões da profissão: características sociodemográficas, percurso formativo, situação profissional, condições de trabalho, práticas pedagógicas declaradas e perceções dos professores sobre o ambiente escolar e o reconhecimento da profissão.

Destinada aos decisores, esta nota apresenta os principais resultados da avaliação e as linhas de ação daí decorrentes. O PASEC permite que cada sistema identifique os pontos fracos do seu corpo docente e determine várias medidas a tomar, sem classificar os países. Estes resultados podem, assim, apoiar a elaboração, a implementação ou a reformulação de políticas educativas com base em dados comprovados.

É importante salientar que as correlações apresentadas são associações estatísticas e não relações de causa e efeito. A avaliação observa os alunos e professores num determinado momento, sem qualquer desenho experimental.

Quando um grupo obtém melhores resultados do que outro, a nota descreve uma diferença constatada.

Para citar esta publicação: PASEC (2026).
PASEC2024 – Nota sobre as políticas
educativas baseada nos resultados da
avaliação dos professores do ensino básico
na África Subsaariana. CONFEMEN.

1

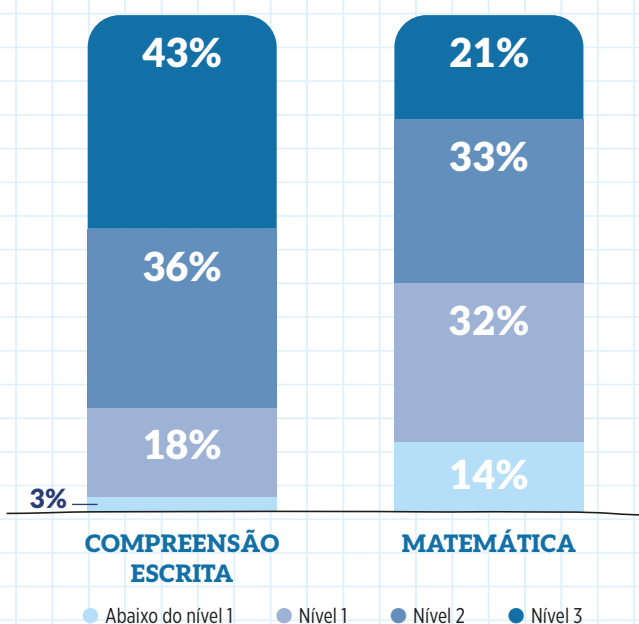
O que é importante reter

Um corpo docente que é preciso reforçar.

Na compreensão escrita, 43% deles atingem o nível 3 da escala, o que corresponde ao grau de domínio esperado de um profissional encarregado de ensinar estes conteúdos. Em matemática, representam apenas 21%. Quase um em cada dois (46%) não ultrapassa o nível 1, que se limita a conhecimentos factuais e a procedimentos de aplicação direta.

De país para país, a percentagem de professores no nível 3 de compreensão escrita varia entre os 8% em Madagáscar e os 73% no Senegal. Em matemática, varia entre 4% na Nigéria e 45% no Benim. A nível nacional, a diferença entre os 10% dos professores com pior desempenho e os 10% com melhor desempenho atinge cerca de 250 pontos na compreensão escrita na Nigéria e 268 pontos em matemática no Gabão. Quando o nível médio é baixo e a dispersão é limitada, é necessário reforçar o corpo docente na sua totalidade. Quando a dispersão é elevada, as necessidades variam consoante os grupos de professores.

Distribuição dos professores pelas escalas de competências



As mensagens-chave

- 1 Os professores dominam melhor os conteúdos disciplinares na compreensão escrita do que em matemática.**

A percentagem de professores no nível 3 é mais elevada na compreensão escrita em 14 dos 16 países. Em matemática, 46% dos professores não ultrapassam o nível 1, embora os conteúdos avaliados correspondam principalmente aos que devem ensinar aos seus alunos.
- 2 O domínio dos conteúdos varia consideravelmente de um sistema educativo para outro e, dentro dos próprios países, de professor para professor.**

As pontuações médias nacionais variam entre os 385,1 pontos de Madagáscar e os 545,4 pontos do Senegal na compreensão escrita, o que representa uma diferença de 160 pontos, e entre os 396,3 pontos da Nigéria e os 537,4 pontos do Senegal em matemática. Em matemática, a percentagem de professores com qualificação inferior ao nível 1 varia entre os 3% no Benim, no Burundi e no Senegal e os 39% na Nigéria. A nível nacional, as disparidades entre professores são particularmente acentuadas na Nigéria e no Mali em compreensão escrita, e no Gabão em matemática.
- 3 Os professores reconhecem melhor os conceitos didáticos do que os utilizam para analisar os erros dos alunos e planear o ensino.**

Na compreensão escrita, acertam 62,9% das questões sobre conceitos didáticos, mas apenas 25,2% das que se referem à origem de um erro, uma percentagem que não ultrapassa a de uma resposta aleatória. Perante um erro cometido por um aluno num problema de proporcionalidade, 35% mantêm a interpretação esperada.
- 4 As disparidades entre as zonas rurais e urbanas, e entre o setor público e o privado, devem-se, em primeiro lugar, à distribuição dos professores.**

Na compreensão escrita, a vantagem dos residentes urbanos, de cerca de 30 pontos, diminui significativamente quando se comparam níveis de formação, antiguidade e estatuto. A vantagem do setor privado, de cerca de 14 pontos, inverte-se após o ajustamento, passando a ser do setor público (cerca de 16 pontos). Estes resultados estão em consonância com a hipótese de que as diferenças entre contextos refletem, em primeiro lugar, a afetação de professores menos formados, menos experientes e em situações mais precárias às zonas rurais.
- 5 Um em cada seis professores afirma não ter recebido qualquer formação inicial e um em cada quatro indica não ter beneficiado de formação contínua nos últimos dois anos.**

A percentagem de professores sem formação inicial atinge os 61% em Madagáscar e os 26% no Togo e no Burundi, mas mantém-se abaixo dos 10% em seis países, entre os quais o Senegal e o Jibuti. A percentagem de professores que frequentaram formação contínua nos últimos dois anos varia entre os 47% no Burundi e os 90% no Jibuti.
- 6 Dentro de um mesmo país, os professores apresentam perfis muito diferentes consoante o seu estatuto profissional, o tipo de escola (pública ou privada), o meio onde exercem a sua atividade (rural ou urbano) e a sua experiência.**

Menos de um em cada dois professores é funcionário público (45,7%), com valores que variam entre 6,1% em Madagáscar e 89,0% no Burundi. Os professores comunitários representam 14,6% dos professores rurais, contra 2,7% dos urbanos, e 57,5% dos rurais no Chade.
- 7 As condições de trabalho dos professores são difíceis: turmas sobrelotadas, salários irregulares em vários países e acumulação de atividades por parte de quase um em cada dois professores.**

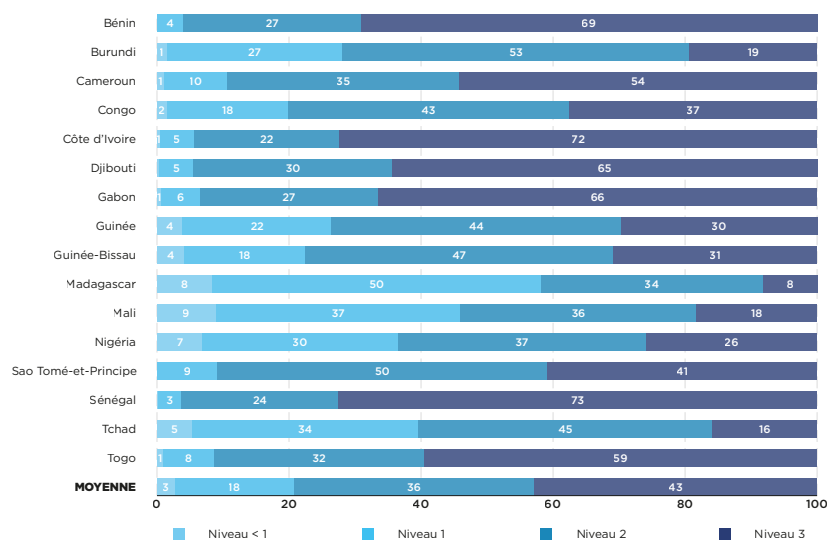
As turmas têm, em média, 47 alunos e, no Chade, chegam a ter até 65. Quase um em cada cinco professores (18%) não recebe o seu salário regularmente e 47% exerce outra atividade remunerada.
- 8 No entanto, os países que mais investem no ensino básico não são necessariamente aqueles cujos professores são os mais competentes.**

O Togo e a Guiné destinam a mesma percentagem da sua riqueza a cada aluno (6,3% do PIB per capita). No entanto, 85% dos professores togoleses atingem, pelo menos, o nível intermédio nas duas disciplinas, contra 61,5% na Guiné.

Panorama das competências dos professores por país

Gráfico 1

Distribuição dos professores de acordo com o nível de competências alcançado na compreensão escrita, por país (%)



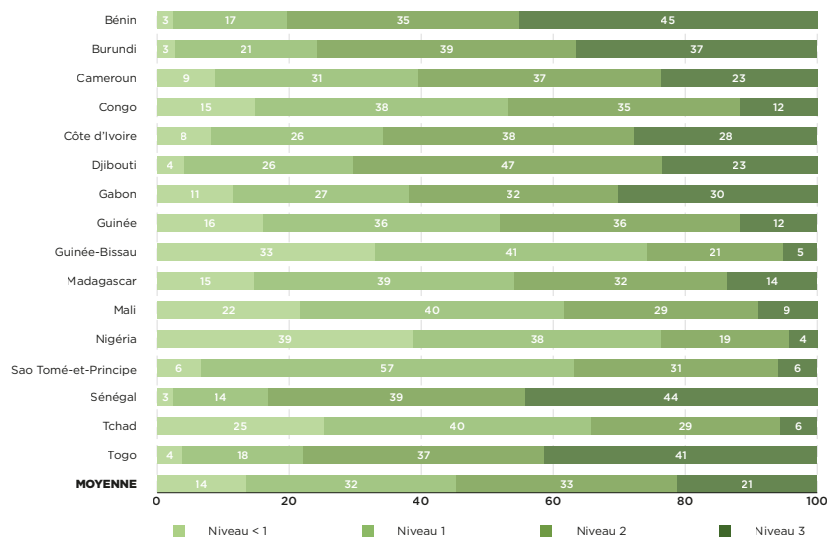
As mulheres representam 45% dos professores inquiridos, uma percentagem próxima da média da África Subsaariana, mas muito longe dos 68% observados a nível mundial (ISU, 2026). Em matemática, 29% dos professores atingem o nível 3, contra 14% das professoras, e esta diferença mantém-se mesmo quando se comparam níveis de formação, antiguidade e contexto.

O corpo docente é jovem, com uma idade média de 38 anos. Em vários países (Congo, Côte d'Ivoire (Costa de Marfim), Jibuti, Guiné, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe), os professores com cinco anos de experiência ou menos já constituem a maioria, muitas vezes em resultado de processos de recrutamento acelerados.

Menos de um em cada dois professores é funcionário público (45,7%); os restantes trabalham no setor privado (27,9%), como contratados (11,4%) ou como professores comunitários (8,3%). As situações mais precárias concentram-se nas zonas rurais, onde os professores comunitários (recrutados pelas comunidades locais ou por associações) representam 14,6% dos professores rurais, contra 2,7% dos professores urbanos. Os professores comunitários são também os mais afetados pelas irregularidades salariais (39%) e, no conjunto dos países, 23% dos professores rurais referem receber um salário irregular, contra 13% nas cidades. Nos Camarões e no Mali, os professores comunitários obtêm resultados inferiores em 33 a 56 pontos aos dos funcionários públicos, com formação e contexto de ensino comparáveis.

Gráfico 2

Distribuição dos professores de acordo com o nível de competências alcançado em matemática, por país (%)



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

2

Orientações para reflexão e ação

Favorecer o desenvolvimento profissional dos professores

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

1

Agir de forma coerente, em vez de tomar medidas isoladas.

Um subsídio de isolamento, um programa pontual de mentoria ou a flexibilização dos critérios de recrutamento podem proporcionar um alívio imediato. No entanto, os seus efeitos vão-se esmorecendo rapidamente, na ausência de mudanças mais profundas. Nos dezasseis países, a formação inicial, o estatuto profissional e as condições de ensino estão intimamente interligados. Nos locais onde há muitos professores comunitários, a diferença de competências em relação aos funcionários públicos reflete, sobretudo, diferenças na formação. As disparidades entre as zonas urbanas e rurais devem-se, em primeiro lugar, ao facto de os professores menos qualificados, menos experientes e em situações mais precárias serem colocados nas escolas rurais, onde os pagamentos irregulares também são mais frequentes. Uma medida no domínio da formação que não tivesse em conta o recrutamento, a afetação e as condições de exercício teria, por conseguinte, um alcance limitado.

2

Desenvolver competências tendo em conta a diversidade de necessidades.

Quase um em cada dois professores não ultrapassa o nível 1 em matemática. Para alguns professores, passar do conhecimento de um conceito à sua aplicação numa situação de sala de aula continua a ser um desafio. Estas necessidades variam consoante as disciplinas, os níveis de domínio e os perfis dos professores, o que justifica a adoção de medidas de formação diferenciadas. Os professores com pouca ou nenhuma formação exigem um esforço especial: quando falta a formação inicial, a formação contínua torna-se indispensável, embora, atualmente, tenha dificuldade em dar-lhes apoio.

3

Melhorar as condições de trabalho, prioritariamente nos locais onde estas são mais difíceis.

A insegurança, o isolamento e a falta de infraestruturas prejudicam a presença dos professores e a continuidade do seu trabalho. 85% das salas de aula em Jibuti dispõem de eletricidade, mas no Chade essa percentagem é de 3%. Uma mesma política de formação pode, assim, ter efeitos diferentes consoante os recursos de que os professores dispõem efetivamente.

4

Envolver os intervenientes da escola.

A eficácia de uma reforma depende da sua aceitação por parte dos professores, da sua adaptação às realidades no terreno e da sua sustentabilidade a longo prazo. As resistências devem-se frequentemente ao facto de não serem reconhecidos os conhecimentos profissionais adquiridos no terreno. A transferência de “boas práticas” concebidas noutros contextos pressupõe, além disso, uma adaptação ao contexto local e um trabalho coletivo de apropriação. As relações nas escolas são propícias a isso: 90% dos professores consideram boas as suas relações com os colegas e 85% descrevem a sua equipa como unida.

Pontos de reflexão para aprofundar o tema

Estas orientações não impõem medidas; a sua pertinência deve ser avaliada à luz do contexto de cada sistema educativo. Destinam-se aos decisores políticos, às instituições de formação e aos parceiros técnicos e financeiros. Implicam um diálogo regular com os professores e as suas organizações representativas. As zonas rurais merecem igualmente uma atenção prioritária, que se estende a todas as vertentes.

Uma atenção prioritária às zonas rurais

Colocar as escolas rurais no centro das políticas educativas. Nas zonas rurais, quase um em cada três professores (32,7%) exerce a sua atividade em regime precário (contratual, comunitário, voluntário ou em processo de nomeação), contra cerca de um em cada seis nas cidades (15,6%). Os professores comunitários são particularmente numerosos no Chade (57,5%), no Congo (46,9%) e em Madagáscar (39,5%). No Chade, 30% dos professores das zonas rurais não receberam qualquer formação inicial, contra 8,5% nas cidades. A seleção, a afetação, a formação e a retenção dos professores rurais devem ser analisadas em conjunto. Os programas de apoio específicos para professores rurais, e em particular para as professoras, podem influenciar as condições de trabalho, o acesso ao desenvolvimento profissional e as perspetivas de carreira. Uma formação contínua de proximidade, organizada a nível das instituições ou de redes de escolas próximas, dá resposta direta ao isolamento profissional, desde que consiga, efetivamente, chegar a todas as áreas.

Pagar regularmente os salários e complementar os bónus com condições de vida dignas. Nas zonas rurais, 23% dos professores referem receber um salário irregular, contra 13% nas cidades, e até 66% no Chade. Os bónus direcionados atraem professores para zonas desfavorecidas, mas os seus efeitos na retenção dependem da regularidade do pagamento, da segurança no emprego e das perspetivas de carreira. A habitação, o acesso à água, à eletricidade e aos transportes também influenciam a atratividade dos postos de trabalho. Entre os professores efetivos que beneficiam de vantagens associadas ao seu estatuto, 75% referem ter habitação e 58% referem receber um subsídio de transporte. Reconhecer explicitamente o serviço prestado em zonas rurais no percurso profissional, por exemplo, através de uma progressão acelerada após vários anos de exercício, poderia torná-lo uma etapa valorizada da carreira profissional.

Rever as regras de afetação para estabilizar as equipas rurais. Quando os processos de afetação permitem que os professores com mais antiguidade escolham a sua escola, contribuem para uma distribuição desigual de competências entre as escolas rurais e as urbanas. As iniciativas que contribuem para a estabilização das equipas nestas escolas têm um impacto tanto na resolução da escassez de pessoal como na equidade. O desenvolvimento de percursos de formação que permitam aos candidatos provenientes de comunidades rurais tornarem-se professores no seu próprio meio pode contribuir para isso.

Para os decisores políticos e os ministérios da Educação

Adotar uma política nacional integrada para a profissão docente. Uma política deste tipo articularia o recrutamento, a formação inicial, a integração, o desenvolvimento profissional, a certificação, a carreira e a retenção. Basear-se-ia num quadro nacional de competências, em sistemas de informação que permitissem o acompanhamento dos percursos e num planeamento prospetivo das necessidades. A liderança pedagógica das direções escolares, o diálogo com as organizações de professores e a coordenação com as outras administrações envolvidas contribuem para isso. Os resultados do PASEC podem servir como instrumento de acompanhamento desta política entre uma avaliação e outra, nomeadamente ao documentar o reconhecimento da profissão tal como é percebido pelos professores.

Profissionalizar progressivamente os professores com pouca ou nenhuma formação. Nos locais onde há um grande número de professores sem formação inicial, percursos de profissionalização progressivos e com certificação, realizados em paralelo com o exercício da profissão, permitiriam colmatar essa lacuna. Em vários países, esta carência é mais acentuada nas zonas rurais e entre os professores comunitários. Um roteiro nacional pode definir as etapas desses percursos, com limiares de qualificação que aumentam progressivamente, e associar gradualmente a progressão profissional ao envolvimento nesses percursos, em vez de apenas à posse de um diploma.

Reforçar o apoio à integração na profissão. Nos países que enfrentam ondas massivas de contratação, são indispensáveis medidas de apoio, uma vez que os primeiros anos de exercício são o período mais crítico para a retenção dos professores. A direção das escolas desempenha um papel fundamental neste apoio: 82,6% dos professores indicam que a direção intervém nas suas aulas, tanto a nível pedagógico como administrativo ou disciplinar, e, quando precisam de ajuda, recorrem duas vezes mais à hierarquia (63,2%) do que aos seus colegas (32,8%). Reforçar a liderança pedagógica dos dirigentes escolares, nomeadamente através de formação em acompanhamento de professores principiantes, permitir-lhes-ia apoiar melhor a integração dos novatos no próprio ambiente escolar. A experiência dos professores mais experientes pode ser aproveitada nestas funções de orientação.

Tornar a profissão mais atrativa para as mulheres. As mulheres representam 45% dos professores inquiridos. Aliado a condições de trabalho adequadas, o aumento da presença feminina no corpo docente contribui para a equidade dos sistemas e ajuda a colmatar a escassez de pessoal. A igualdade passa também pela promoção das mulheres a cargos de responsabilidade, formação e gestão.

Construir um ecossistema de desenvolvimento profissional. Apenas 41% dos professores consideram boas as oportunidades de formação que lhes são oferecidas, variando entre 26% em Madagáscar e no Mali e 56% no Congo. A formação contínua beneficiaria se se inscrevesse num quadro coerente, que prolongasse a formação inicial e se articulasse com o acompanhamento pedagógico e as práticas em sala de aula. As visitas de acompanhamento são frequentes (76,6% dos professores receberam uma ao longo do ano) e combinam inspeção, aconselhamento e formação. No entanto, quase um em cada dois professores avalia negativamente o apoio pedagógico (47%) e administrativo (44%) que recebe. Várias condições favorecem este ecossistema: a simplificação de certas tarefas administrativas, um desenvolvimento profissional baseado nos coletivos e não apenas nos indivíduos, e uma gestão mais descentralizada do que hierárquica.

Para as instituições de formação inicial e contínua

Alinhar os conteúdos de formação com as necessidades identificadas nas salas de aula. A adaptação dos programas às necessidades pedagógicas observadas no ensino básico e a um quadro de referência nacional de competências profissionais constitui um primeiro fator impulsionador. Tanto na formação inicial como na formação contínua, seria atribuída grande importância à didática da disciplina e ao trabalho com situações de sala de aula: análise dos trabalhos dos alunos, identificação de erros e raciocínios, definição de objetivos de aprendizagem e escolha de tarefas coerentes com esses objetivos.

Articular a formação inicial, a integração profissional e a formação contínua em torno do quadro de competências. Ao definir as competências esperadas em cada etapa, um quadro de referência pode servir de fio condutor entre a formação inicial, a inserção profissional e a formação contínua. A formação prática e os estágios, já desde a formação inicial, e posteriormente o acompanhamento dos professores recém-contratados, contribuem para a retenção dos novos professores. Concebidos como um todo, estes dispositivos permitiriam criar percursos de profissionalização progressivos e que conduzem à obtenção de certificações.

Formar quem forma e acompanha. Estas orientações pressupõem uma política ambiciosa de formação de formadores. Os formadores cuja formação é essencialmente disciplinar teriam muito a ganhar se recebessem, eles próprios, formação em didática e pedagogia. Desta forma, estariam mais bem preparados para desenvolver nos professores as competências que estes menos dominam: analisar os erros dos alunos, definir objetivos de aprendizagem e escolher tarefas coerentes. As instituições de formação, ao valorizarem a investigação nas ciências da educação, têm também um papel a desempenhar na formação de diretores, mentores e outros intervenientes no acompanhamento de proximidade.

Para os parceiros técnicos e financeiros

Coordenar o apoio em função das prioridades nacionais. A proliferação de entidades de formação contínua, sem uma coerência global, dispersa os esforços. Um mecanismo nacional de coordenação, liderado pelo ministério e que envolva os parceiros, as instituições de formação e as organizações representativas dos professores, permitiria identificar as intervenções em curso, associá-las às prioridades da estratégia nacional e acompanhar a parte do apoio efetivamente alinhada com essas prioridades. As estratégias, os quadros de referência, os percursos de formação e os mecanismos de certificação devem continuar a ser definidos e geridos pelos países. Os espaços regionais de reflexão e partilha de experiências entre sistemas educativos podem enriquecer estas estratégias.

Reforçar os sistemas nacionais, em vez de criar mecanismos paralelos. Os parceiros são chamados a apoiar de forma sustentável o financiamento e o apoio estrutural à formação inicial, que determinam a qualidade do sistema educativo a longo prazo. O apoio a estes programas ganharia se fosse canalizado através das instituições e dos mecanismos nacionais: financiamento de estágios e da formação de formadores, apoio aos sistemas de informação sobre os professores, integração das formações contínuas financiadas em percursos de certificação reconhecidos pelo Estado. As iniciativas apoiadas beneficiariam também se se mantivessem ao alcance dos recursos nacionais, para que as equipas educativas pudessem apropriar-se delas e mantê-las para além do financiamento externo.

PASEC2024

DADOS RECOLHIDOS EM 2025

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
Sítio web: www.pasec.confemen.org

@CONFEMEN



© PASEC, 2026. Todos os direitos reservados.

