

O Estado da Aprendizagem Fundamental no Sul Global: Relatório 2025

Dados para Acção sobre o ODS 4.1.1(a)
utilizando as Ferramentas ICAN-ICAR



O Estado da Aprendizagem Fundamental no Sul Global: Relatório 2025

Dados para Acção sobre o ODS 4.1.1(a) utilizando as Ferramentas ICAN-ICAR

Data da publicação: 25 de Novembro de 2025

As fotografias usadas neste relatório foram tiradas por funcionários das organizações membros da Rede de Acção Popular para a Aprendizagem (PAL) e pela Secretaria da Rede PAL enquanto visitavam comunidades, com consentimento informado.

Quaisquer mapas exibidos neste relatório são apenas para fins ilustrativos. A representação de fronteiras políticas, cores, denominações e quaisquer outras informações apresentadas nesses mapas não reflete necessariamente a posição da Rede PAL ou das suas organizações membros sobre questões internacionais de reconhecimento, soberania, jurisdição ou nomenclatura. A Rede PAL fez todo esforço razoável para garantir a precisão e validade das informações contidas neste relatório. Quaisquer erros ou omissões são acidentais.

O relatório também está disponível no site da Rede PAL em <https://www.palnetwork.org/ican-icar>.

Citação sugerida: Rede PAL . (2025). *O Estado da Aprendizagem Fundamental no Sul Global: Relatório 2025 – Dados para Acção sobre o ODS 4.1.1(a) utilizando as Ferramentas ICAN-ICAR*. Nairóbi, Quênia: Rede de Acção Popular para a Aprendizagem (PAL).

Para mais informações, entre em contacto

PAL Network

Daykio Plaza, Primeiro Andar, Quarto 1.5, Ngong Lane

Nairóbi, Quênia

info@palnetwork.org

Projectado por: Ferdnand Muganda & ASER Bangladesh/IID



Mensagem do CEO, Rede PAL

Por quase duas décadas, a Rede PAL tem trabalhado ao lado das comunidades, educadores e governos em todo o Sul Global para tornar a aprendizagem das crianças visível. Nossa convicção compartilhada de ver um mundo onde todas as crianças tenham uma base para a aprendizagem ao longo da vida nos guiou desde as primeiras Avaliações Lideradas pelos Cidadãos (CLAs), iniciadas em 2005 na Índia, até a iniciativa histórica ICAN-ICAR de hoje.

Este relatório representa um dos empreendimentos colectivos mais ambiciosos da história da nossa Rede. Mesmo dentro da nossa família PAL, esse trabalho tem sido um processo de aprendizagem — imperfeito em partes, mas fortalecido a cada passo pelo poder da nossa união e pelo nosso compromisso compartilhado de fazer melhor pelas crianças. Deve ser lida nesse espírito. Busca unir o rigor técnico necessário para a comparabilidade global com um compromisso inabalável com a propriedade local, relevância cultural e agência cidadã. Mais do que um conjunto de dados, esses achados incorporam a confiança das famílias que abriram suas portas para nós, a dedicação de milhares de voluntários cidadãos que caminharam de casa em casa e a liderança das organizações membros que garantiram que nenhuma criança ficasse invisível.

Em um momento em que o mundo precisa desesperadamente de dados actualizados sobre a aprendizagem fundamental, este relatório oferece aos países uma forma confiável, equitativa e escalável de entender habilidades fundamentais de leitura e matemática para todas as crianças, incluindo aquelas que frequentemente são invisíveis em avaliações escolares. Os parceiros reconhecidos neste relatório demonstraram o que é possível quando comunidades, sociedade civil e instituições nacionais agem juntos com propósito.

Ao olharmos para 2030, estou confiante de que as evidências apresentadas aqui informarão políticas, fortalecerão a responsabilidade e apoiarão o trabalho de governos e comunidades que buscam garantir que todas as crianças aprendam. Também esperamos aprofundar a inclusividade das nossas avaliações, integrando uma componente de aprendizagem socioemocional para registrar a aprendizagem fundamental de forma mais holística, e alcançando as crianças mais marginalizadas, incluindo aquelas com deficiência auditiva e visual e crianças em movimento.

Estendo a minha mais profunda gratidão a cada indivíduo e organização cujo compromisso tornou essa conquista possível.

Armando Ali,

Diretor Executivo,

Rede de Acção da Popular para Aprendizagem (Rede PAL)

Quénia

Nos últimos dez anos, a Rede de Acção Popular para a Aprendizagem (PAL) tem liderado o caminho na geração de dados fundamentais de aprendizagem do Sul Global. Os dados têm sido um fator fundamental para aumentar a conscientização e construir o impulso para priorizar a aprendizagem fundamental para todos globalmente. Dez anos depois, um número crescente de governos está priorizando reformas educacionais para que mais crianças possam ler em busca de significado e fazer matemática com compreensão. Dados de aprendizagem fundamentais regulares e de boa qualidade continuam sendo essenciais para entender se a educação realmente está beneficiando as crianças, incluindo o desenvolvimento de suas habilidades socio-emocionais.

As Avaliações Lideradas pelos Cidadãos (CLAs) da Rede PAL são únicas pela forma como envolvem os cidadãos na produção e uso de evidências, alcançando comunidades remotas globalmente. Esse tipo de conscientização sobre os níveis de aprendizagem das crianças, começando pela comunidade, é essencial para criar uma demanda de longo prazo dos cidadãos, de responsabilizar os líderes pela promessa de educação de qualidade para todos. Também incentiva aos pais ou encarregados de educação a conversarem com seus filhos ou educandos sobre o que estão aprendendo, possibilitando os benefícios subsequentes decorrentes do forte engajamento parental na aprendizagem das crianças.

A abordagem inclusiva para avaliar a aprendizagem fundamental para todos, adotada por avaliações lideradas pelos cidadãos, é importante. As avaliações são realizadas em casa e alcançam todas as crianças, inclusive aquelas que não frequentam a escola. Além disso, são ministradas em diferentes idiomas e contextos, ao mesmo tempo em que geram uma oportunidade para dados confiáveis e comparáveis sobre aprendizagem. Essas avaliações contextualizadas e personalizadas, realizadas por parceiros locais e apoiadas por parcerias sul-sul, são uma forma importante de garantir que os dados sejam gerados, possuídos e usados a nível local.

A credibilidade da ASER e da Uwezo é prova do rigor e do poder desse tipo de dados liderados pelos cidadãos. Essas avaliações têm fornecido fontes inestimáveis de evidências nos últimos anos, nacional e globalmente. Mais recentemente, os esforços para promover a comparabilidade de dados entre contextos foram reconhecidos pelo prêmio WISE em 2023. Isso apoiou os esforços da Rede PAL em sua avaliação de numeracia comparável e demonstrou o poder de trabalhar coletivamente como uma rede global, para contar a história da aprendizagem fundamental para todos.

Em 2025, a rede PAL trabalhou incansavelmente para inovar, aprimorar e, em última instância, entregar simultaneamente a Avaliação Comum Internacional de Numeracia e Leitura (ICAN-ICAR), em 12 países do Sul Global. Isso é uma grande conquista, no contexto dos tomadores de decisão que frequentemente dependem de dados de aprendizagem desatualizados e pouco confiáveis, que não são comparáveis ao longo do tempo ou de lugar.

Além de garantir que as ferramentas atendam às necessidades das comunidades locais, a rede PAL também se conectou aos indicadores globais para acompanhar a aprendizagem globalmente para o Objectivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) em educação de qualidade. Essas ferramentas podem



Prefácio

permitir que os países mostrem seu progresso ou, mais importante, as conquistas das crianças e de seus professores à medida que eles alcançam resultados de aprendizagem melhores e mais comparáveis.

Este relatório chega em um momento em que há uma demanda crescente por mais e melhores dados de aprendizagem, que possam ser usados para impulsionar a acção urgente necessária para melhorar a aprendizagem de todas as crianças globalmente.

Na FCDO, temos orgulho de apoiar e celebrar as conquistas da Rede PAL enquanto eles comemoram seu décimo aniversário e o lançamento do relatório oportuno ICAN-ICAR.

Convocamos os governos nacionais, a comunidade global e os cidadãos a se envolverem com as novas descobertas e as ferramentas rigorosas, para que possamos compreender melhor coletivamente, acompanhar e acelerar a aprendizagem globalmente, na contagem regressiva para 2030.

Judith Herbertson

Chefe do Departamento de Educação Feminina

Escritório de Relações Exteriores, da Commonwealth e de Desenvolvimento (FCDO)

Reino Unido



Este relatório é fruto de uma colaboração global, incorporando o compromisso incansável das organizações membros e a parceria inabalável entre especialistas técnicos e aliados institucionais da Rede PAL. Essa iniciativa visa unir o rigor necessário para a comparabilidade global com o princípio fundamental da propriedade local e da agência cidadã, fundamentando padrões globais nas realidades do Sul Global.

Líderes da Rede PAL e Equipas de Gestão de Projectos (PMTs)

Esse trabalho não teria sido possível sem a dedicação das organizações membros da Rede PAL e os incansáveis esforços dos Líderes Nacionais e das Equipas de Gestão de Projectos (PMTs), que garantiram a implementação completa da avaliação. Oferecemos nosso mais profundo agradecimento às equipas implementadoras dos países participantes, incluindo:

- **Sul da Ásia:** Syeed Ahmad, Kazi Ferdous Pavel, Maisha Tasnim e Faria Rahman (ASER Bangladesh/ IID); Suman Bhattacharjea, Sudipto Kar e Anil Kumar Kamath (ASER Índia); Rajib Timalsina, Gunjan Jha e Manisha Gahatraj (ASER Nepal); e Baela Jamil, Sahar Saeed, Talha Iftikhar e Zulfiqar Ali (ASER Paquistão).
- **África Oriental e Austral:** Emmanuel Manyasa, Zachary Kwena, Carol Onsumu e Ochi Boaz (Usawa Agenda, Quênia); Tarcísio Abibo, Amélia Maria Ussene e Lino André (TPC Moçambique, Moçambique); Baraka Mgohamwende, Daud Siwalaze, Otto Millinga e Benjamini Masebo (Uwezo, Tanzânia); Mary Goretti Nakabugo, Faridah Nassereka, Joseph Kasasa, Judith Nyakaisiki, Vincent Kalibbala, Dativah Ahabwe, Bonita Namatovu e Grace Agaba (Uwezo, Uganda); e Moitshepi Matsheng, Noam Angrist, Amanda Beatty, Changu Maundeni e Kago Ditlhong (Youth Impact, Botswana).
- **África Ocidental:** Massaman Sinaba, Bréhima Traoré e Adama Danioko (OMAES, Mali); e Rokhaya Cissé, Ndèye Sokhna Cissé, Binta Diedhiou e Alioune Badara Fall (LARTES, Senegal).
- **Américas:** Anabel Velásquez-Durán, Tania Ibet Zavaleta Herrera, Karel Verónica Cober Jiménez e Edgar Santiago González Martínez (Medición Independiente de Aprendizajes MIA, México); e Carla Yeneris Caballero, Herman Van de Velde, David Sarantes, Maribel Ochoa, Arline Calderón e Naida Medina (ÁBACOnRed, Nicarágua).

Reconhecemos com gratidão o apoio essencial e a parceria proporcionados pelas entidades governamentais dos países participantes. Especificamente, estendemos nosso agradecimento aos Ministérios da Educação, aos Escritórios Nacionais de Estatística (NSO) e aos Comitês Consultivos Técnicos do País. Seu engajamento direto, especialmente na liderança ou validação da selecção de Área de Enumeração (EA) usando dados dos censos nacionais em vários países, foi crucial. Essa colaboração significa uma forte parceria governamental, fundamental para fortalecer a credibilidade e a relevância nacional do desenho da avaliação. Também agradecemos aos muitos Painelistas de Teste que dedicaram seu tempo e especialização para aprimorar as ferramentas de avaliação.

Agradecimentos

Também expressamos sinceros agradecimentos à vasta rede de inquiridores, coordenadores, instrutores mestres e voluntários comunitários cujo compromisso e empatia deram vida ao ICAN-ICAR em milhares de lares. Agradecemos aos líderes locais, anciãos da vila, representantes comunitários e pais que construíram confiança e se envolveram com o processo em cada etapa.

Nosso profundo agradecimento vai às 137 organizações parceiras em todos os países participantes cujos esforços de liderança, conhecimento local e mobilização tornaram possível essa implementação em larga escala. A colaboração deles fortaleceu o alcance, a relevância contextual e a credibilidade da avaliação em todas as comunidades em que entramos. Uma lista completa de organizações parceiras por país está fornecida no **Anexo A**.

Por fim, somos gratos a cada criança que participou do ICAN-ICAR. Sua curiosidade, coragem e alegria deram vida a esse esforço. Suas vozes permanecem no coração do ICAN-ICAR e na razão pela qual esse trabalho é importante.

Membros do Grupo Consultivo Técnico (TAG) e do Painel de Especialistas Técnicos

Somos profundamente gratos aos membros do Grupo Consultivo Técnico (TAG), Mary Goretti Nakabugo, Wilima Wadhwa, Ketan, Samana Vergara-Lope Tristan, Syeed Ahamed, Kazi Ferdous Pavel, Soufianou Moussa, Emmanuel Manyasa e Patrick Montjourides, cujas contribuições e orientações fortaleceram todas as etapas deste trabalho, desde o desenho das ferramentas até o planejamento da análise de dados.

Parabenizamos os membros do Painel Técnico de Especialistas, Nicolás Buchbinder, Ketan, Catalina Henriquez e Hetal Thukral, que forneceram orientações críticas em áreas como análise de dados, garantia de qualidade e padrões de relatórios. O Painel ajudou a confirmar que os itens funcionavam como pretendido, revisou os dados dos testes de campo, verificou possíveis vies no desempenho dos itens entre os grupos e garantiu que os resultados fossem robustos o suficiente para suportar comparações confiáveis entre países.

Parceiros Institucionais

Reconhecemos com gratidão o apoio fundamental e contínuo de nossos parceiros financiadores, como pilares do sucesso da iniciativa. O financiamento principal vem do Foreign, Commonwealth and Development Office (FCDO) por meio do programa “Dados para Aprendizagem Fundamental” (D4FL). Echidna Giving, The Hempel Foundation e Gates Foundation, como apoiadores-chave, forneceram recursos essenciais para impulsionar a iniciativa.

Além do financiamento, valorizamos muito nossa colaboração contínua com o Australian Council for Education Research (UK Office), a Global Partnership for Education (GPE), Porticus, Education Cannot Wait (EcW) e UNICEF na missão compartilhada de fortalecer a aprendizagem fundamental em todo o mundo.



Agradecimentos

Secretaria

Essa iniciativa foi possível graças ao planeamento, coordenação e liderança técnica da Secretaria da Rede PAL em Nairóbi. Expressamos nosso agradecimento aos colegas das áreas de Acção e Advocacia, Pesquisa, Finanças, Governação, Monitoria, Avaliação e Aprendizagem e Operações pelo apoio constante que permitiu uma implementação fluida em vários países. A equipa de avaliação desempenhou um papel central, com Muhammad Usman liderando o desenho e a execução geral da avaliação entre países; Manisha Upreti cuida dos sistemas de qualidade de dados e da documentação para garantir o alinhamento global, e Pramila Bisunke e Jorge Cruz coordenam a implementação diária, resolução de problemas em tempo real com as equipas nacionais e mantêm as actividades de campo alinhadas com prazos e protocolos.



A aprendizagem fundamental, a capacidade de ler com compreensão e trabalhar com confiança com números, continua sendo um desafio crítico em todo o Sul Global. Apesar do aumento acentuado de ingresso escolar, um grande número de crianças avança nos primeiros anos do ensino fundamental sem adquirir as habilidades essenciais para a aprendizagem futuro. Este relatório apresenta a primeira implementação multinacional e baseada em domicílios das Avaliações Comuns Internacionais de Numeracia (ICAN) e Leitura (ICAR) em 11 países da África, Ásia e Américas, fornecendo um quadro coerente e comparável da aprendizagem fundamental, alinhado com as expectativas globais para o ODS 4.1.1(a). Um estudo piloto de prova de conceito, separado e baseado na escola em Botswana explorou se as ferramentas ICAN-ICAR, que normalmente são aplicadas individualmente em domicílios, podem ser adaptadas para uso em escolas.

A avaliação atingiu uma escala sem precedentes na história da Rede PAL. Nos onze países nacionalmente representativos, 2.917 Áreas de Enumeração foram cobertas com sucesso, levando a pesquisas em 56.913 domicílios e avaliação directa de 89.185 crianças. A implementação abrangeu Bangladesh, Quênia, Mali, México, Moçambique, Nepal, Nicarágua, Paquistão, Senegal, Tanzânia e Uganda, com amostras variando de 3.820 a 7.220 domicílios e de 4.694 a 13.167 crianças avaliadas por país. Mais de 96.000 crianças foram pesquisadas no total, abrangendo tanto crianças matriculadas quanto fora da escola de 5 a 16 anos, e avaliações foram realizadas em 18 idiomas para refletir a diversidade linguística das comunidades amostradas.

A avaliação utilizou um desenho de amostragem probabilística estratificada em duas etapas que garantiu representatividade nacional em cada país participante. As Áreas de Enumeração foram selecionadas com probabilidade proporcional ao tamanho, seguidas por selecção sistemática ou espacial dos domicílios, garantindo a representação dos domicílios em proporção à distribuição populacional urbano-rural. As ferramentas foram adaptadas para os idiomas locais por meio de um processo estruturado de dupla tradução e revisão linguística, e as equipas de campo foram treinadas através de um modelo de capacitação em cascata, ligando a equipa técnica da PAL às equipas nacionais, aos formadores principais e aos cidadãos inquiridores. Monitoramento em tempo real, procedimentos estruturados de garantia de qualidade de dados, verificações de confiabilidade entre avaliadores e verificação de campo mantiveram consistência e qualidade dos dados em todas as etapas. No final de 2024, equipas dos países participantes garantiram que o ICAN e o ICAR atendam aos critérios globais para o relatório do ODS 4.1.1(a), e em 2025, os Níveis Mínimos de Proficiência foram alinhados com o Quadro Global de Proficiência por meio de um workshop internacional do Método de Comparação em Pares.

Os Níveis Mínimos de Proficiência representam parâmetros globalmente acordados que definem o que as crianças no final do ensino fundamental inferior deveriam ser capazes de fazer. Na leitura, isso inclui demonstrar compreensão básica de textos curtos e localizar ou interpretar informações explícitas. Em matemática, isso inclui trabalho confiante com números inteiros até 100, operações básicas e resolução



simples de problemas. Os resultados do ICAN-ICAR são apresentados tanto para alunos da 4ª classe quanto para crianças de dez anos, para levar em conta a variação nas estruturas nacionais de anos e garantir a inclusão de alunos fora da escola.

Os resultados mostram variação substancial entre países. O desempenho do MPL entre crianças de dez anos em matemática varia de mais de oitenta por cento no México a menos de quinze por cento no Mali. Em leitura, a Nicarágua registra a maior parcela de crianças de dez anos atingindo o MPL, enquanto vários países reportam taxas abaixo de vinte por cento. Na maioria dos onze países com estudo domiciliar, menos da metade de todas as crianças de dez anos atingem o MPL em ambas as disciplinas. Os resultados em matemática são consistentemente superiores aos de leitura, um padrão frequentemente associado a descompassos entre a linguagem de instrução e a exposição limitada ao idioma do teste em casa. As diferenças de gênero são pequenas em todo o conjunto de dados. Crianças urbanas geralmente superam suas colegas rurais, e trajetórias de aprendizagem baseadas em idade mostram progresso lento ou estagnado em muitos países. Trajetórias baseadas em notas são mais íngremes, mas excluem máscaras, pois crianças fora da escola e acima da idade são captados apenas em resultados baseados em idade.

Os dados contextuais fornecem contribuições importantes sobre o ambiente de aprendizagem no qual as crianças crescem. O acesso a livros infantis é baixo na maioria dos contextos, dispositivos digitais são raros fora de alguns países e os níveis de educação dos pais variam bastante. A disponibilidade dos livros didáticos permanece inconsistente, e a incompatibilidade linguística é comum, especialmente quando avaliação e instrução ocorrem em idiomas diferentes dos idiomas maternos das crianças. Essas disparidades ajudam a explicar as lacunas observadas no desempenho do MPL.

As conclusões trazem importantes implicações para políticas nacionais e fortalecimento do sistema. Os investimentos em ensino inicial, especialmente em apoio à leitura e à transição linguística, continuam sendo cruciais. Expandir o acesso a livros e ambientes ricos em materiais impressos, apoiar crianças com dificuldades funcionais e fortalecer programas comunitários e de remediação são passos necessários para garantir aprendizagem para todos. Modelos comparáveis de avaliação baseados em domicílios também oferecem aos governos um mecanismo confiável para acompanhar o progresso rumo ao ODS 4.1.1(a).

Este ciclo de 2025 estabelece uma base histórica para a aprendizagem fundamental em onze sistemas educacionais. O piloto escolar em Botswana fornece evidências complementares sobre viabilidade, logística e mecanismos de acompanhamento em ambientes com frequência consistentemente no ensino médio. O próximo ciclo ICAN-ICAR, em 2027-28, criará a primeira oportunidade de medir o progresso ao longo do tempo e contribuir com evidências que fortaleçam o diálogo de políticas, a responsabilidade e a ação sobre a aprendizagem fundamental.



Índice

Mensagem do CEO, Rede PAL	iii
Prefácio	iv
Agradecimentos	vi
Resumo	ix
Índice	xi
Lista de siglas	xiv
Lista de Tabelas e Figuras	xvi
I Introdução e Justificativa	2
1 O Estado da Aprendizagem e a Resposta da Rede PAL	2
2 Objetivos e Escopo da Iniciativa	4
3 Visão geral da Abordagem de Avaliação	6
II Resultados e Descobertas	9
1 Guia do Leitor para Resultados ICAN-ICAR	9
2 Resultados de Aprendizagem para Crianças de 10 Anos de Idade	14
- Crianças de 10 Anos: Níveis Mínimos de Proficiência em Diferentes Países	14
- Crianças de 10 Anos: Níveis Mínimos de Proficiência por Gênero	16
- Crianças de 10 Anos: Níveis Mínimos de Proficiência por Localização	16
- Trajetórias de Aprendizagem por Idade	17
- Trajetórias de Aprendizagem por Idade e Gênero	19
- Trajetórias de Aprendizagem por Idade e Localização	20
3 Resultados de Aprendizagem para Crianças da 4ª Classe	21
- Crianças da 4ª Classe: Níveis Mínimos de Proficiência em Diferentes Países	21
- Crianças da 4ª Classe: Níveis Mínimos de Proficiência por Gênero	22
- Crianças da 4ª Classe: Níveis Mínimos de Proficiência por Localização	23
- Trajetórias de Aprendizagem para Crianças da 4ª Classe	24
- Trajetórias de Aprendizagem por Classe e Gênero	25
- Trajetórias de Aprendizagem por Classe e Localização	26
4 Contextos de Aprendizagem	27
5 Relação entre Informação Contextual e Resultados de Aprendizagem	33
III Implicações e o Caminho a Seguir	39
1 O que os dados revelam	39
2 A Contribuição do ICAN-ICAR como ferramenta	40
3 O que conquistamos como Rede	40
4 Considerações de Custo-Benefício	41
5 Engajamento de Políticas e Uso de Dados	41
6 Dados Abertos e Acesso à Pesquisa	41
7 As Próximas Rondas do ICAN-ICAR (2027-2028)	42
IV Concepção da Avaliação e Alinhamento Global	45
1 Estrutura da Ferramenta de Avaliação (ICAN e ICAR)	45
2 Alinhamento com os Padrões Globais (ODS 4.1.1a e GPF)	48
3 Benchmarking e Comparabilidade	48
4 Questionário Contextual e Triagem de Deficiência	49



Índice

V	Metodologia e Implementação	53
1	Estratégia de Amostragem	53
2	Fortalecimento de Capacidades e Treinamento em Cascata	56
3	Implementação de Campo e Garantia de Qualidade de Dados (DQA)	59
4	Estudo Piloto Realizado em Escolas no Botswana	62
Glossário de Termos		68
Referências		70
Anexo A: Organizações Parceiras por País		71
Apêndice A: Prevalência de Dificuldades Funcionais entre Crianças		72





REDE PAL
Ação povos para a Aprendizagem



Lista de siglas

Cette section documente une liste exhaustive de tous les acronymes et terminologies spécialisées utilisées tout au long du rapport. Les termes clés à inclure sont :

ACER	– Conselho Australiano de Pesquisa Educacional
ADBG	– Associação para Democracia e Boa Governação
AMME	– Associação Moçambicana Mulher na Educação
ASA	– Associação para Sanidade Ambiental
ASER	– Relatório Anual de Status da Educação
CAREF	– Unidade de Apoio para Pesquisa e Treinamento
CBO	– Organização de Base Comunitária
CCM	– Conselho Cristão de Moçambique
CLA	– Avaliação Liderada pelos Cidadãos
DC	– Coordenador Distrital
DIF	– Funcionamento Diferencial do Item
EA	– Área de Enumeração
EHED	– Organização de Bem-Estar para Educação, Saúde e Desenvolvimento Ambiental
ELANA	– Avaliação Inicial de Linguagem, Alfabetização e Numeracia
FCDO	– Escritório de Relações Exteriores, da Commonwealth e de Desenvolvimento
FLN	– Alfabetização e Numeracia Fundamentais
FT	– Testes de Campo
GADEC	– Groupe d'Action pour le Développement Communautaire (Grupo de Ação para o Desenvolvimento Comunitário)
GAML	– Aliança Global para Monitorar a aprendizagem
GEM	– Monitoramento Global da Educação
GPF	– Estrutura Global de Proficiência
ICAN	– Avaliação Comum Internacional de Numeracia
ICAR	– Avaliação Comum Internacional da Leitura
IRR	– Confiabilidade Inter-Avaliador
ITA	– Idara-e-Taleem-o-Aagahi (Centro de Educação e Consciência)
LARTES-IFAN	– Laboratoire de Recherche sur les Transformations Économiques et Sociales – Institut



Lista de siglas

Fondamental d'Afrique Noire (Laboratório de Pesquisa sobre Transformações Econômicas e Sociais – Instituto Fundamental da África Negra)– Institut fondamental d'Afrique Noire

LPS	– Escalas de Progressão de Aprendizagem
M&R	– Monitoramento e Reverificação
MCED	– Comunidade Mohmand para Educação e Desenvolvimento
MEPT	– Movimento Educação para Todos (Movimento pela Educação para Todos)
MPL	– Nível Mínimo de Proficiência
OMAES	– Organisation Malienne pour l'Amélioration de l'Enseignement Scolaire (Organização Maliana para a Melhoria da Educação Escolar)
Rede PAL	– Rede de Ação Popular para a Aprendizagem
PCM	– Método de Comparação por Pares
PESAP	– Programa de Adaptação Inteligente para Educação Pastoral
PMT	– Equipa de Gestão de Projectos
PPP	– Probabilidade Proporcional ao Tamanho da População
ODS	– Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
SEL	– Aprendizagem Socioemocional
SPECCHILDREN	– Organização Especial para Crianças
TAG	– Grupo Consultivo Técnico
UIS	– Instituto de Estatística da UNESCO



Lista de Tabelas e Figuras

Tabela 2.1. Calendário escolar e datas de inquerito, por país	9
Tabela 2.2. Descrição da amostra	10
Tabela 2.3. Línguas utilizadas na Avaliações ICAN-ICAR em países participantes	11
Tabela 2.4. Percentagem de domicílios com características selecionadas.	27
Tabela 2.5. Percentagem de domicílios com variáveis selecionadas do contexto educacional.	28
Tabela 5.1. Número de treinamentos realizados, por país	58
Tabela 5.2. Perfil de cidadãos voluntários para coleta de dados	59
Figura 1.1. Cronogramas de Implementação	5
Figura 2.1. Percentagem de crianças de 10 anos atingindo Níveis Mínimos de Proficiência em Matemática, Leitura e ambos por país.	15
Figura 2.2. Percentagem de crianças de 10 anos atingindo Níveis Mínimos de Proficiência em Matemática, Leitura e ambos por país e gênero.	16
Figura 2.3. Percentagem de crianças de 10 anos que atingiram Níveis Mínimos de Proficiência em Matemática, Leitura e ambos por país e localização	17
Figura 2.4. Trajetórias de aprendizagem por idade, para o alcance dos MPLs em Matemática, Leitura e ambos por país.	18
Figura 2.5. Trajetórias de aprendizagem por idade, para o alcance de ambos MPLs (Matemática e Leitura), por país e gênero.	19
Figura 2.6. Trajetórias de aprendizagem por idade, para o alcance de ambos MPLs (Matemática e Leitura), por país e localização.	20
Figura 2.7. Percentagem de crianças da 4ª classe que alcançam Níveis Mínimos de Proficiência em Matemática, Leitura e ambos, por país.	21
Figura 2.8. Percentagem de crianças da 4ª classe que atingem os Níveis Mínimos de Proficiência em Matemática, Leitura e em ambos, por país e gênero.	22
Figura 2.9. Percentagem de crianças da 4ª classe que alcançam os Níveis Mínimos de Proficiência em Matemática, Leitura e em ambos, por país e localização.	23
Figura 2.10. Trajetórias de aprendizagem por classe para o alcance do MPL em Matemática, Leitura e em ambos, por país.	24
Figura 2.11. Trajetórias de aprendizagem por classe para o alcance do MPL em ambos os domínios, por país e gênero.	25
Figura 2.12. Trajetórias de aprendizagem por classe para o alcance do MPL em Matemática, Leitura e em ambos, por país e localização.	26
Figura 2.13. Matrícula escolar. Idades de 10 a 14 anos.	29
Figura 2.14. Percentagem de crianças não matriculadas, por gênero e país, dos 10 a 14 anos.	30
Figura 2.15. Percentagem de crianças não matriculadas, por país e localização, dos 10 a 14 anos.	31
Figura 2.16. Distribuição etária na 4ª Classe.	32
Figura 2.17. Desempenho do MPL em Matemática e Leitura por estado de matrícula.	33
Figura 2.18. Desempenho do MPL em Matemática e Leitura por nível de escolaridade dos pais.	34
Figura 2.19. Desempenho do MPL em Matemática e Leitura por correspondência entre o idioma falado em casa e o idioma do teste.	35
Figura 2.20. Desempenho do MPL em Matemática e Leitura em função do acesso a tecnologia no domicílio.	36
Figura 5.1. Partes interessadas no desenvolvimento de capacidades em cascata	56
Figura 5.2. Principais Eventos de Treinamento	57
Figura 5.3. Agenda de treinamento para o ICAN – ICAR no desenvolvimento de capacidades em cascata	58





REDE PAL
Ação povos para a Aprendizagem



Capítulo I

I. Introdução e Justificativa

1. O Estado da Aprendizagem e a Resposta da Rede PAL

A comunidade global actualmente enfrenta uma crise profunda e abrangente de aprendizagem. Globalmente, estima-se que 617 milhões de crianças e adolescentes, ou seis em cada dez no mundo, não estejam alcançando proficiência mínima em leitura e matemática (UIS, 2017). De forma notável, dois terços dessas crianças estão matriculadas na escola, mas não estão aprendendo, incapazes de ler um texto simples ou resolver problemas básicos de matemática. Em países de baixa e média renda (LICs e MICs), quase 70% das crianças de 10 anos carecem de habilidades básicas de compreensão de leitura (Banco Mundial, 2022).

Essa crise sistêmica, agravada pela pandemia de COVID-19, é ainda mais complicada por uma lacuna crítica de dados de aprendizagem. Enquanto mais de 200 países relatam a matrícula escolar, apenas 37 relatam resultados de aprendizagem no nível fundamental inferior (UIS, 2024). Muitos outros países colectam dados de aprendizagem por meio de avaliações nacionais ou regionais, mas esses resultados nem sempre são reportados ao UIS ou alinhados a indicadores globais (UIS, 2024). Esse desequilíbrio revela que, embora os sistemas educacionais saibam quantas crianças estão na escola, eles geralmente não possuem dados confiáveis e actualizados sobre quantas crianças realmente estão aprendendo. Abordar essa lacuna de evidências é essencial para acompanhar o progresso em direcção aos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a falta de uma aprendizagem básica eficaz.

A Solução da Rede PAL: Avaliações Lideradas pelos Cidadãos (CLAs)

A Rede de Acção Popular para a Aprendizagem (PAL) é uma parceria Sul-Sul de organizações que actuam em 15 países da África, Ásia e Américas, dedicada a melhorar a alfabetização e numeracia fundamentais (FLN). Reconhecendo que os objectivos globais de educação exigem abordagens que alcancem todas as crianças, incluindo aquelas que ainda não sabem ler, frequentam a escola de forma irregular ou estão completamente fora da escola, a Rede PAL avançou a Avaliação Liderada pelo Cidadão (CLA), baseando-se na inovação da ASER na Índia e sua disseminação orgânica pelo Sul Global.

As CLAs da Rede PAL oferecem uma abordagem prática, orientada pela comunidade e escalável, projectada para tornar a aprendizagem das crianças visível no Sul Global. As principais características do modelo buscam garantir inclusão e relevância:

- **Inclusão e Alcance:** As avaliações são realizadas em domicílios, e não em escolas, garantindo a inclusão de todas as crianças de 5 a 16 anos, independentemente da sua situação escolar.
- **Metodologia:** As avaliações são simples, orais e realizadas individualmente com cada criança. Isso as torna adequadas para crianças que estão a desenvolver as suas competências de leitura.
- **Escala e Impacto:** Desde 2005, as CLAs alcançaram mais de 9 milhões de crianças e envolveram quase um milhão de voluntários em três continentes. Este modelo aproveita o

envolvimento de cidadãos voluntários treinados (Mobilizados por organizações da sociedade civil) para catalisar acção cidadã, trazendo o estado da aprendizagem das crianças para o centro das políticas e práticas.

ICAN-ICAR: Evolução para a Comparabilidade e Escalabilidade Global

As CLAs tradicionais como ASER e Uwezo foram altamente eficazes na medição dos níveis de aprendizagem em seus respectivos países, intencionalmente projectadas em torno de currículos nacionais e contextos locais. Como cada país utilizava métodos e padrões adaptados ao seu próprio sistema, essas CLAs tradicionais não foram destinadas à comparação entre países. Em resposta, a Rede PAL desenvolveu as Avaliações Comuns Internacionais de Numeracia e Leitura (ICAN-ICAR) como a mais recente evolução das antigas CLAs, entre um conjunto de iniciativas de avaliação comuns para permitir comparações entre países e alinhamento com métricas internacionais. Essas ferramentas oferecem recursos comparáveis, de baixo custo e escaláveis para medir habilidades básicas de aprendizagem em numeracia e leitura para crianças de 5 a 16 anos.

ICAN-ICAR são rigorosamente projectados para cumprir os requisitos internacionais em matéria de dados educativos.

i.

Alinhamento Global: O ICAN-ICAR está alinhado com o Marco Global de Proficiência (GPF) e atende aos requisitos técnicos para o relatório sobre o indicador 4.1.1(a) dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que mede a proporção de crianças da 2ª e 3ª classes que alcançam pelo menos um nível mínimo de proficiência (MPL) em leitura e matemática. Após revisão e alteração abrangentes em colaboração com o Conselho Australiano de Pesquisa Educacional (ACER), ambas as ferramentas mostram alinhamento com os quatro primeiros requisitos do Critério 1 relacionados ao alinhamento da avaliação. O Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) confirmou oficialmente que as ferramentas ICAN-ICAR atendem aos critérios globais de reporte para o ODS 4.1.1(a) (UIS, 9 de dezembro de 2024).

ii.

Adaptação ao idioma local: Uma das vantagens do ICAN-ICAR é a profundidade de seu processo de tradução e adaptação, que vai além da tradução directa. Em todos os países participantes, as ferramentas foram adaptadas para 18 idiomas por redatores e revisores locais de itens para garantir relevância local, e administradas por inquiridores das mesmas comunidades, tornando o processo de avaliação acessível, justo e enraizado nas realidades locais.

iii.

Escalabilidade: Os instrumentos ICAN-ICAR, juntamente com suas instruções de administração e pontuação, são projectados para implementação em larga escala em diversos contextos. O ciclo actual de implementação abrange 11 países, pesquisando aproximadamente 56.000 domicílios e alcançando mais de 96.000 crianças.

Os dados produzidos com o ICAN-ICAR posicionam a Rede PAL para informar políticas, fortalecer a responsabilidade pela educação de qualidade e acompanhar o progresso global rumo à aprendizagem fundamental para todos.

¹ Os quatro primeiros requisitos sob o Critério 1 dos padrões globais de relatórios para o ODS 4.1.1(a) referem-se ao desenho técnico da avaliação: 1.1a (Duração do Teste), 1.2a (Profundidade no Domínio Central), 1.3a (Amplitude no Domínio Central) e 1.4a (Amplitude em Domínios Não Centrais).

2. Objetivos e Escopo da iniciativa

O ICAN-ICAR foi projectado para fortalecer a avaliação global de aprendizagem básica e traduzir os dados em impacto sustentável nas políticas educacionais. O modelo de avaliação baseia-se directamente no legado bem-sucedido das Avaliações Lideradas pelo Cidadão (CLAs) pioneiras pelos membros da Rede PAL.

O propósito do ICAN-ICAR é multifacetado: gerar dados comparáveis e de alta qualidade do Sul Global, fortalecer a capacidade nacional, garantir a apropriação local e ajudar a transformar a medição de aprendizagem em um motor de reforma sistêmica.

Um objectivo central é focar em gerar e escalar evidências localmente relevantes por meio de ferramentas simples e inclusivas, adaptadas ao contexto de cada país e implementadas por voluntários locais treinados.

Outro objectivo é garantir o alinhamento com os padrões globais, especificamente o Quadro Global de Proficiência (GPF) e os Níveis Mínimos de Proficiência (MPLs) em leitura e matemática para crianças da 2ª e 3ª classes, para que mais países de baixa e média renda estejam preparados para produzir dados comparáveis e reportar o ODS 4.1.1(a).

Além da colecta de dados, a iniciativa busca comunicar os resultados por meio de relatórios acessíveis e visualizações para aumentar a visibilidade do FLN no Sul Global, apoiar medidas correctivas e catalisar a acção dos cidadãos para responsabilizar os sistemas.

A avaliação foi intencionalmente projectada para equilibrar o rigor técnico com a adequação contextual para o Sul Global.

- **Administração individual:** As avaliações ICAN e ICAR são fundamentalmente instrumentos baseados em papel, o que significa que os voluntários avaliam cada criança em casa usando um folheto impresso para as tarefas, enquanto registam todas as respostas digitalmente no SurveyCTO. Este formato oral, individual, inclui tanto crianças dentro quanto fora da escola e permite que as habilidades iniciais sejam observadas directamente.
- **Desenho Adaptativo com Regras de Interrupção:** O ICAN-ICAR incorpora “regras de interrupção”, o que torna a avaliação adaptativa. Isso garante que crianças que têm dificuldade com itens mais fáceis não sejam questionadas os itens mais difíceis, reduzindo a fadiga e mantendo a avaliação dentro do seu nível de capacidade. O ICAN avança para o conjunto 3 somente se o conjunto 2 for ultrapassado; O ICAR pula itens de palavras se as letras não forem dominadas e pula a compreensão se as palavras não forem dominadas.

**O ICAN-ICAR avalia
crianças de**

**5 a 16
anos**

**e coleta dados contextuais para
complementar os resultados
acadêmicos e explicar os resul-
tados da aprendizagem.**



- **Brochuras Paralelas:** Duas brochuras paralelas (Amostra 1 e Amostra 2) foram projectados para ter níveis de dificuldade idênticas, o que é útil ao avaliar várias crianças dentro do mesmo agregado familiar.
- **Informações contextuais:** O ICAN-ICAR avalia crianças de 5 a 16 anos e colecta dados contextuais detalhados sobre a família, o domicílio, a comunidade e as dificuldades funcionais das crianças (usando as perguntas do Grupo Washington) para complementar os resultados académicos e ajudar a explicar os resultados de aprendizagem.

Linha do tempo

LA iniciativa ICAN-ICAR está estruturada como um esforço plurianual para fornecer dados longitudinais e sustentáveis. O ciclo de avaliação de 2025 é o primeiro de dois ciclos planeados para 2030. Isso tem como objectivo fornecer múltiplas rodadas de dados para acompanhar o progresso em direcção ao ODS 4.1.1(a). Ao longo de 18 meses, esse esforço reuniu 12 países participantes, parceiros técnicos e milhares de actores comunitários, avançando passo-a-passo do desenho global para adaptação local, validação de campo e implementação em larga escala. Os dados do ciclo de 2025 foram colectados entre o segundo e o terceiro trimestre do ano, com todos os países participantes concluindo a colecta até 30 de setembro de 2025.

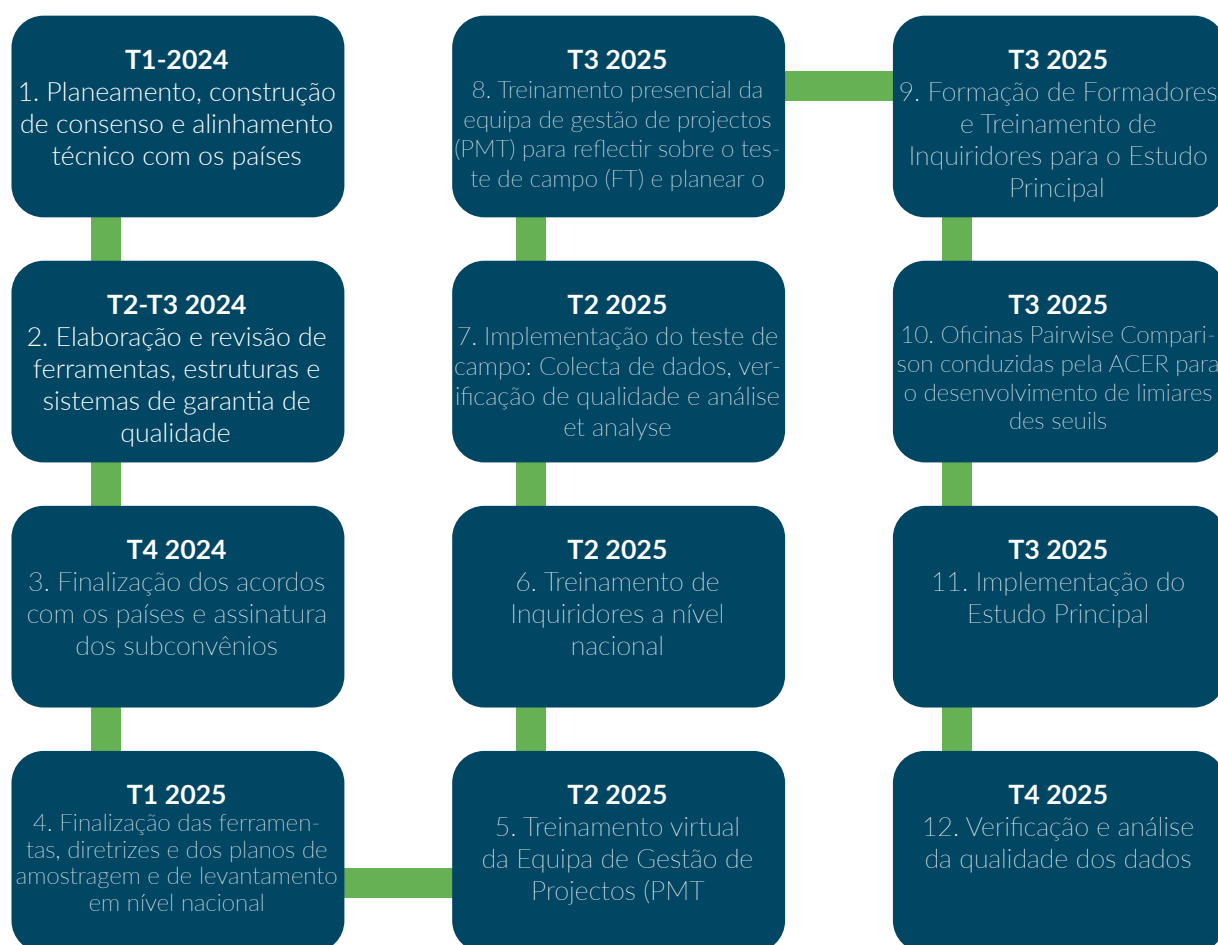
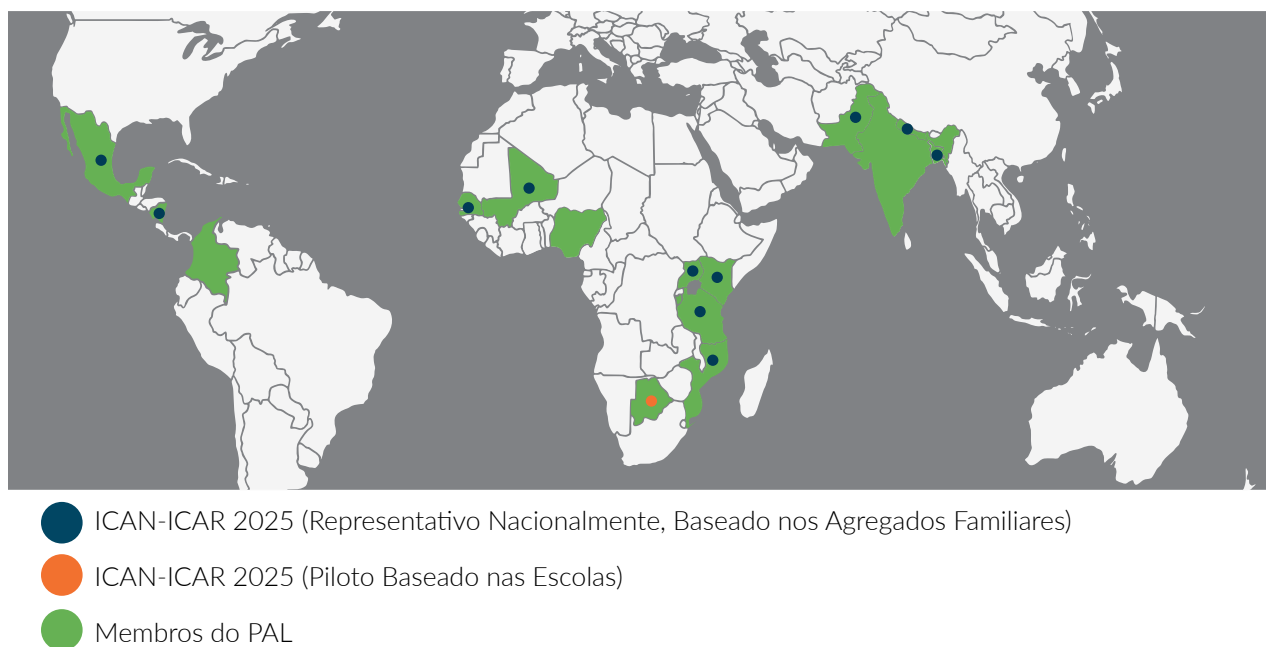


Figura 1.1. Cronogramas de Implementação

3. Visão geral da Abordagem de Avaliação

Este relatório se baseia na implementação da avaliação ICAN-ICAR em 2025 em onze países, utilizando uma metodologia harmonizada baseada em domicílios, projectada para alcançar todas as crianças de 5 a 16 anos, incluindo aquelas fora da escola. A avaliação seguiu um desenho amostral estratificado em duas etapas, com as Áreas de Enumeração desenhadas usando probabilidade proporcional ao tamanho e domicílios selecionados sistematicamente dentro de cada AE. As ferramentas foram adaptadas para 18 idiomas através de um processo estruturado de tradução e revisão, e as equipas de avaliação foram treinadas por meio de um modelo de capacitação em níveis liderado por equipas nacionais de gestão de projectos e apoiado pela Rede PAL. Os dados foram colectados por meio de avaliações individuais, em papel, utilizando dispositivos digitais para registo e monitoria em tempo real. Detalhes metodológicos completos, incluindo quadros de amostragem, traduções, protocolos de campo, processos de garantia de qualidade, pontuação e alinhamento do Nível Mínimo de Proficiência, são apresentados nos Capítulos IV e V deste relatório.



Países	Comunidades alcançadas	Domicílios inquiridos	Crianças avaliadas
12	2.917	5.913	89.185



REDE PAL
Ação povos para a Aprendizagem



Capítulo II

II. Resultados e Descobertas

1. Guia do Leitor para Resultados ICAN-ICAR

Calendário acadêmico e de levantamento

Esta edição da avaliação ICAN-ICAR inclui dados de 12 países participantes. Em 11 países, a avaliação foi implementada em domicílios dentro das comunidades amostradas. Na região Sudeste de Botswana, a avaliação foi implementada nas escolas para explorar como o ICAN-ICAR poderia ser oferecido em um ambiente escolar. Informações adicionais sobre este piloto são fornecidas no Capítulo V, Capítulo VI. Metodologia e Implementação.

A maioria dos países implementou as avaliações durante os meses de Agosto e Setembro de 2025. As datas do período escolar e os períodos de férias variam entre os países e podem influenciar o ritmo de aprendizagem no momento da avaliação e a comparabilidade entre países. Compreender calendários acadêmicos é útil para interpretar resultados, pois ajuda a esclarecer em que etapa da jornada de aprendizagem das crianças estiveram durante o ano lectivo. Um resumo dos calendários acadêmicos de todos os países participantes é fornecido na tabela a seguir.

Tabela 2.1. Calendário escolar e datas de inquerito, por país

Países	Início do ano acadêmico	Data de início da pesquisa
Bangladesh	Primeira semana de janeiro	Segunda semana de agosto
Quênia	Primeira semana de janeiro	Segunda semana de agosto
Mali	Primeira semana de outubro	Segunda semana de agosto
México	Última semana de agosto	Segunda semana de agosto
Moçambique	Última semana de janeiro	Primeira semana de agosto
Nepal	Segunda semana de abril	Segunda semana de agosto
Nicarágua	Última semana de janeiro	Primeira semana de setembro
Paquistão	Primeira semana de outubro	Segunda semana de agosto
Senegal	Última semana de setembro	Segunda semana de agosto
Tanzânia	Primeira semana de janeiro	Última semana de agosto
Uganda	Primeira semana de fevereiro	Última semana de agosto

Desenho amostral, taxas de resposta, ponderação e descrição da amostra.

A avaliação ICAN-ICAR utiliza um desenho amostral nacionalmente representativo e baseado em probabilidades, que abrange todas as crianças de 5 a 16 anos, incluindo crianças escolares e fora da escola. Os países aplicaram uma abordagem estratificada em múltiplas etapas. Na primeira etapa, as Áreas de Enumeração foram selecionadas usando Probabilidade Proporcional

ao Tamanho da População. Na segunda etapa, vinte Agregados familiares foram selecionados dentro de cada Área de Enumeração.

No desenho de amostragem ICAN - ICAR, a probabilidade de que um Agregado familiar seja selecionado depende de dois componentes: a probabilidade da sua Área de Enumeração ser selecionada na primeira etapa, e a probabilidade de que a residência seja selecionada dentro dessa área na segunda etapa. Como o número de Áreas de Enumeração alocadas a cada estrato varia de acordo com o tamanho da população, a probabilidade geral de selecção difere entre camadas. Os pesos amostragem são calculados como o inverso desta probabilidade geral de selecção. Após o cálculo dos pesos base, eles são ajustados para a não resposta dos Agregados familiares e das crianças, garantindo que as estimativas ponderadas finais representem com precisão o número total de Agregados familiares no quadro amostral.

Para mais informações sobre o desenho da amostragem, veja a Secção V: Metodologia e Implementação.

Uma descrição detalhada da amostra alcançada, incluindo o número de Áreas de Enumeração, Agregados familiares e crianças elegíveis avaliadas em cada país, é apresentada na tabela a seguir.

Tabela 2.2. Descrição da amostra

Países	Áreas de Enumeração (n)	Domicílios pesquisados (n)	Crianças Pesquisadas (n)	Crianças avaliadas (n)
Bangladesh	275	5.499	6.664	6.479
Quênia	222	4.459	7.076	6.669
Mali	200	3.882	10.091	9.588
México	334	5.480	8.351	8.150
Moçambique	255	5.082	8.255	8.022
Nepal	191	3.820	4.801	4.694
Nicarágua	361	6.731	7.310	6.230
Paquistão	283	6.318	10.510	9.202
Senegal	202	4.059	9.117	8.098
Tanzânia	372	7.220	14.796	13.167
Uganda	222	4.363	9.531	8.886

Instrumentos de avaliação e linguagens de teste

As avaliações foram realizadas por via oral e individual nos Agregados familiares das crianças. As avaliações ICAN-ICAR consistem em dois instrumentos de teste projectados para medir a matemática e a alfabetização fundamentais entre crianças de 5 a 16 anos. O ICAN inclui 36 itens de matemática que abrangem áreas como conhecimento de números, operações básicas, medição, geometria, tratamento simples de dados e reconhecimento de padrões. O ICAR inclui 30 itens que abrangem compreensão da linguagem oral, decodificação de letras e palavras familiares, e compreensão de leitura de textos curtos. Ambas as avaliações foram traduzidas e adaptadas para os idiomas que as crianças usam em casa e na escola, seguindo um processo estruturado



de tradução que incluiu tradução retroactiva, revisão para adequação linguística e cultural e redesenvolvimento de itens onde a tradução directa não era possível. Para mais informações sobre instrumentos de avaliação, consulte a Secção IV. Desenho da Avaliação e Alinhamento Global. Os idiomas do teste usadas nos países participantes são mostradas na tabela a seguir.

Tabela 2.3. Idiomas utilizados nas Avaliações ICAN-ICAR em países participantes

Países	Linguagem de Avaliação
Bangladesh	Bangla
Quênia	Inglês
Mali	Francês, Bamanankan
México	Espanhol
Moçambique	Português
Nepal	Nepalês
Nicarágua	Espanhol
Paquistão	Urdu, Sindhi
Senegal	Francês, Wolof, Soninke, Sereere, Pulaar, Mandinka, Joola, Diola
Tanzânia	Kiswahili
Uganda	Inglês

Níveis mínimos de proficiência (MPLs)

ODS 4.1.1(a)

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4.1 foca em garantir que todas as crianças completem uma educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade, que conduza a resultados eficazes de aprendizagem. Dentro desse objectivo, o Indicador 4.1.1(a) relata a proporção de crianças do 2^a e 3^a classe que alcançam pelo menos um nível mínimo de proficiência em (i) leitura e (ii) matemática, por sexo. Para possibilitar medições comparáveis entre países, o Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) desenvolveu Níveis Mínimos de Proficiência (MPLs) globais, que descrevem as habilidades fundamentais essenciais que as crianças devem demonstrar até o final do ensino fundamental inferior. Os MPLs fornecem um parâmetro comum que permite aos países interpretar se as crianças dominaram as competências mínimas necessárias para a aprendizagem futura e acompanhar o progresso rumo ao ODS 4.1.1(a).

Os MPLs foram estabelecidos por meio de um processo técnico internacional de vários anos liderado pela UIS entre 2018 e 2022. Os MPLs resultantes representam um ponto de referência global para a aprendizagem fundamental e formam a base para determinar se as crianças na avaliação ICAN-ICAR estão “no padrão mínimo de proficiência ou acima” (Conselho Australiano de Pesquisa Educacional, 2022).



Escolha da classe e idade para reportagem

Interpretar o ODS 4.1.1(a) é desafiador porque os sistemas educacionais diferem amplamente na forma como os níveis primários são organizados: em alguns países, o segundo ano corresponde ao segundo ano escolar, enquanto em outros pode ser o terceiro ou quarto. Essas variações tornam difícil aplicar consistentemente a referência global aos 2º e 3º anos entre os países. Para garantir a comparabilidade, o ICAN-ICAR adota a 4ª classe como ponto de reporte para a aprendizagem fundamental sob o ODS 4.1.1(a), pois este é um estágio pelo qual as crianças podem razoavelmente ser esperadas a adquirir o MPL em leitura e matemática associado ao final do ensino fundamental inferior. Além disso, o ICAN-ICAR reporta resultados para crianças de 10 anos, fornecendo um parâmetro neutro que permite comparar crianças que estão abaixo ou acima do nível esperado para a sua classe, bem como entre crianças que não estão actualmente matriculadas na escola.

Definição de MPLs

Para estar alinhado com o ODS 4.1.1(a) MPL em leitura, uma avaliação deve registrar as habilidades do 2º Grau descritas no Quadro Global de Proficiência (GPF). O UIS exige que as avaliações de leitura incluam pelo menos 20 pontos de pontuação mapeados para o GPF, dos quais no mínimo 10 pontos devem avaliar a compreensão de leitura do 2º Grau. Isso inclui os dois subconstrutos centrais que definem o MPL:

- Reconhecer o significado de palavras comuns; e
- Recuperar informações explícitas de um texto do nível do 2º Grau.

Os pontos restantes podem se basear em habilidades pré-curriculares como decodificação, compreensão auditiva ou desenvolvimento de vocabulário, garantindo ainda que a compreensão de leitura do 2º Grau permaneça como o conceito central. Na prática, uma avaliação de leitura alinhada ao MPL deve, portanto, determinar se as crianças conseguem decodificar e entender textos simples com precisão e extrair o significado básico dele.

Para matemática, o alinhamento ao ODS 4.1.1(a) exige pelo menos 20 pontos de pontuação vinculados ao conteúdo de Grau 2 na GPF, com um mínimo de 10 pontos dedicados ao domínio de Números e Operações. Dentro desse domínio, as avaliações devem incluir itens que representem pelo menos três dos quatro subconstrutos de Grau 2:

- Identificar e contar em números inteiros, e identificar sua magnitude relativa,
- Representar números inteiros de maneiras equivalentes,
- Resolver operações básicas com números inteiros, e
- Resolver problemas simples do mundo real envolvendo números inteiros.

As avaliações também devem incluir no mínimo 10 itens de domínios não numéricos – como medição, geometria, estatística ou probabilidade – para garantir uma cobertura curricular mais ampla, mesmo que esses itens não contribuam para o limite da MPL. Juntos, esses requisitos garantem que uma avaliação matemática alinhada ao MPL meça habilidades fundamentais de numeracia com ênfase em sensação numérica, computação básica e resolução de problemas simples.



Interpretando os Pontos de Corte da MPL: O que significa ser proficiente em ICAN-ICAR

Para relatar resultados da ICAN-ICAR em conformidade com as expectativas globais do ODS 4.1.1(a), as avaliações foram vinculadas aos parâmetros internacionais da MPL por meio do uso do Método de Comparação Paral (PCM). PCM é uma abordagem de estabelecimento de padronizações na qual especialistas comparam itens em pares para avaliar sua dificuldade relativa e determinar onde cada item se posiciona em relação ao MPL global (UNESCO & ACER, 2025). Em Agosto de 2025, a Rede PAL e a ACER-UK reuniram aproximadamente 40 especialistas internacionais em alfabetização e numeracia para aplicar esse método aos itens do ICAN-ICAR. Por meio desse processo, foram estabelecidos pontos de corte alinhados ao MPL tanto para leitura quanto para matemática, permitindo que o ICAN-ICAR relate a proporção de crianças que atingem ou superam o padrão globalmente definido para aprendizagem fundamental.

Para leitura (ICAR), o ponto de corte corresponde ao ponto na escala onde as crianças de forma confiável demonstrarem habilidades de leitura da 2ª classe — especificamente, reconhecer palavras comuns do nível da série e Recuperar uma única informação explícita de um texto curto e simples, normalmente por meio de correspondência uma palavra ou ideia na pergunta ao seu equivalente na passagem. Neste ponto ou acima disso, crianças podem responder perguntas directas de “quem”, “o quê”, “quando” ou “onde” quando o relevante a informação é claramente declarada, e não obscurecida por conteúdos concorrentes. Estar acima da MPL portanto, indica que a criança pode ler textos de nível da 2ª classe (cerca de 40 palavras) com compreensão para extrair significado básico — reflectindo o limiar globalmente definido para a alfabetização fundamental.

Para matemática (ICAN), o ponto de corte reflete o ponto na escala onde as crianças demonstram de forma consistente as habilidades de números e operações da 2ª classe esperadas no MPL. As crianças que alcançam o MPL pode contar, comparar e ordenar números inteiros até 100, e pode resolver problemas básicos de adição e subtração até 20 utilizando objectos, imagens ou símbolos numéricos. Eles também podem funcionar com ideias multiplicativas simples, como dobrar pequenas quantidades ou dividir um pequeno grupo de objectos em dois conjuntos iguais. Neste ponto ou acima disso, as crianças demonstram o senso básico de números, habilidades computacionais e habilidades directas de resolução de problemas que marcam o limiar global para a proficiência mínima em matemática.

Em combinação, a proficiência no ICAN-ICAR indica que a criança atinge o limiar mínimo de proficiência em cada construto separadamente, demonstrando as competências essenciais de leitura e matemática associadas à aprendizagem fundamental no âmbito do ODS 4.1.1(a).

Como os resultados do MPL são apresentados neste relatório

O ICAN-ICAR apresenta os resultados do MPL usando um conjunto de resumos visuais claros que mostram a proporção de crianças acima do padrão mínimo de proficiência em leitura, matemática e ambas as áreas de aprendizagem combinadas. Os resultados são apresentados para 10 anos e 4ª classe, os dois pontos globais de reportagem, e são desagregados por país, gênero e localização rural-urbana. Gráficos adicionais de “trajetória de aprendizagem” ilustram



como a proporção de crianças que alcançam o MPL aumenta em diferentes idades e classes em cada país. Juntos, esses visuais permitem que os leitores compreendam rapidamente os níveis gerais de desempenho, bem como as principais desigualdades na aprendizagem fundamental.

Uso dos resultados do MPL para políticas e programas

Estes resultados ajudam cidadãos, governos e parceiros a identificar quais grupos de crianças estão mais atrasados e em qual estágio as diferenças de aprendizagem começam a se alargar. Os países podem usar dados da MPL para acompanhar o progresso rumo ao ODS 4.1.1(a), direcionar intervenções para idades ou classes específicas, priorizar o apoio a populações desfavorecidas e monitorar se reformas — como mudanças curriculares, treinamento de professores ou programas de remediação — levam a melhorias na aprendizagem fundamental. Ao destacar onde a remediação ou aceleração da aprendizagem é mais urgente, os resultados do MPL fornecem uma base prática de evidências para planejamento nacional, orçamento e acção programática.

Nas páginas seguintes, apresentaremos as evidências de alcance de proficiência mínima que encontramos em nosso estudo. Acreditamos que é importante interpretá-los globalmente. É tentador atribuir baixos resultados de aprendizagem a problemas nas escolas. No entanto, os resultados de aprendizagem não são apenas produto do trabalho das escolas, mas de todas as oportunidades educacionais que as crianças vivenciam nos lugares onde vivem, em suas escolas, em seus bairros e em seus lares. As próprias escolas frequentemente enfrentam grandes desafios (falta de recursos financeiros, capacitação, etc.) para manter seus mandatos. Se é que há algo que esses resultados deveriam ser um chamado para que toda a sociedade exija esforços consistentes para aumentar e melhorar as oportunidades educacionais para seus filhos.

2. Resultados de Aprendizagem para Crianças de 10 Anos de idade

Crianças de 10 Anos de Idade: Níveis Mínimos de Proficiência em Diferentes Países

A Figura 2.1 apresenta a percentagem de crianças de 10 anos de idade que atingem Níveis Mínimos de Proficiência (MPL) em matemática, leitura e ambas as áreas ao mesmo tempo. Como explicado nas páginas anteriores, focar nessa faixa etária nos permite incluir crianças matriculadas e crianças que não estão matriculadas na escola. Se as crianças estão matriculadas, focar em um grupo etário inclui aquelas que seguem a trajetória escolar esperada e as que não seguem, porque abandonaram a escola e se reinscreveram ou porque foram mantidas.

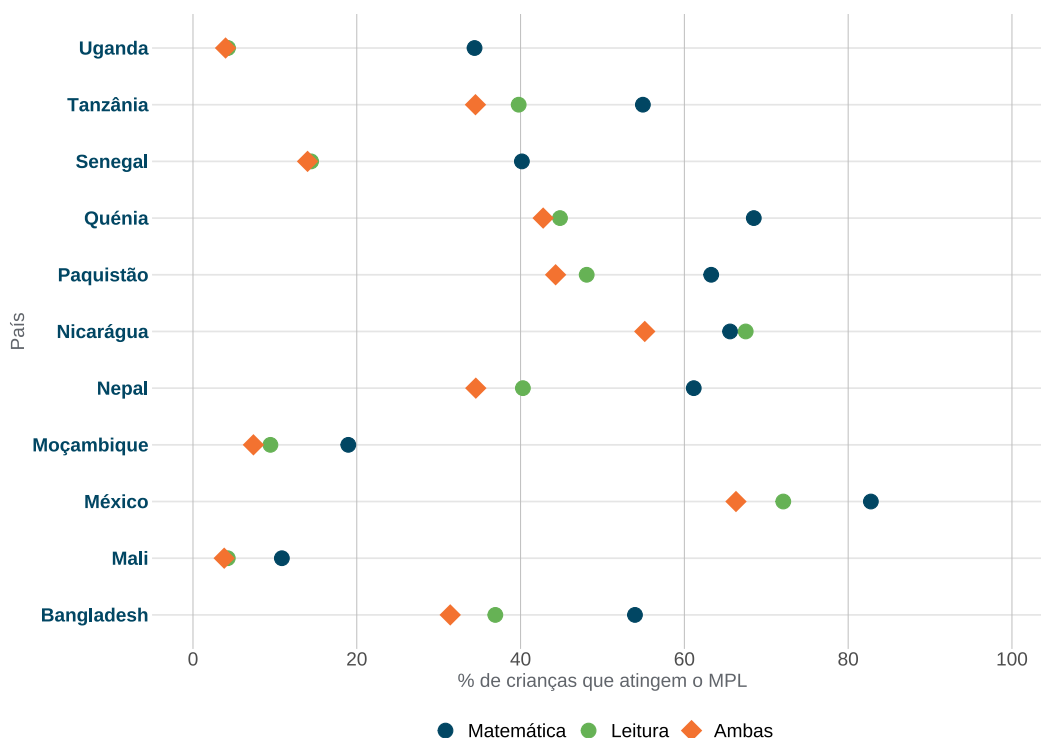
Considerando que o ODS4.1.1(a) foi definido para o 2º e 3º ano, esperaríamos que todas as crianças de 10 anos atingissem proficiência mínima, mas isso não é o que podemos ver na Figura 1. Há grande variabilidade no desempenho do MPL entre países. Em matemática, o México é o país com a maior percentagem de crianças que atingem proficiência mínima, com 82,7%. No outro extremo, Mali e Moçambique têm as menores percentagens, com 10,9% e 18,1%, respectivamente. O desempenho relativo dos MPLs nesses países é semelhante para leitura, embora os percentuais sejam, em geral, menores. Na leitura, a Nicarágua está mais próxima do México, com 67,5% das crianças atingindo proficiência mínima.



Embora a faixa etária analisada neste gráfico devesse, em teoria, ter alcançado os MPLs, em todos esses países há um grande número de crianças que não estão atingindo proficiência mínima em matemática ou na leitura do idioma testado. Mesmo no México, o país que tem maior desempenho em ambos os MPLs, um terço das crianças de 10 anos não atinge nem o critério de matemática nem de leitura. Em 9 dos 11 países deste estudo, menos da metade de crianças de 10 anos alcança MPLs tanto em leitura quanto em matemática.

É notável o quanto o desempenho do MPL varia em alguns países quando matemática e leitura são comparadas. Exceto na Nicarágua, a percentagem de crianças de 10 anos que alcançam o MPL de matemática é maior do que para o MPL de leitura. Essas diferenças são tão pequenas quanto 6,6 pontos percentuais (p.p.) no Mali e tão grandes quanto 30,1% em Uganda. Isso pode ser por vários motivos. Em muitos desses países, o idioma de teste (que é planeada para ser o mesmo que o idioma de instrução) não é o idioma que as crianças falam em casa, e isso pode estar afectando seu desempenho na compreensão de leitura. No entanto, isso pode não estar afectando tanto o desempenho das crianças em matemática, já que a componente de linguagem dessa avaliação é muito menos intensiva. Outro motivo pode ser que os parâmetros do MPL para matemática e leitura podem não ser igualmente exigentes em termos das expectativas locais para cada nível de ensino.

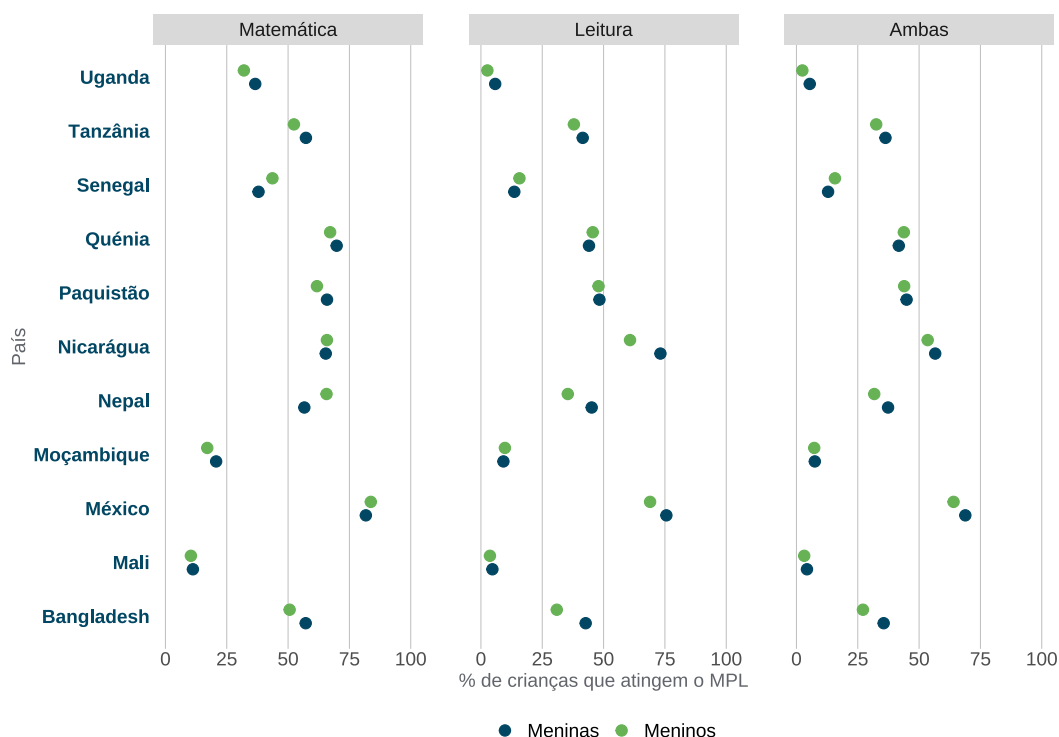
Figura 2.1. Percentagem de crianças de 10 anos atingindo Níveis Mínimos de Proficiência em Matemática, Leitura e ambos por país.



Crianças de 10 Anos: Níveis Mínimos de Proficiência por Gênero

A Figura 2.2 mostra a percentagem de crianças de 10 anos que alcançam o MPL por gênero em cada país. Em geral, não observamos grandes diferenças entre meninas e meninos nesses países. A maior diferença entre meninas e meninos é de 12,4 pontos percentuais no desempenho do MPL na Nicarágua, e essa é a única diferença estatisticamente significativa. Em oito países, vemos meninas tendo um desempenho ligeiramente superior aos meninos em leitura, enquanto em matemática vemos que isso acontece em seis países.

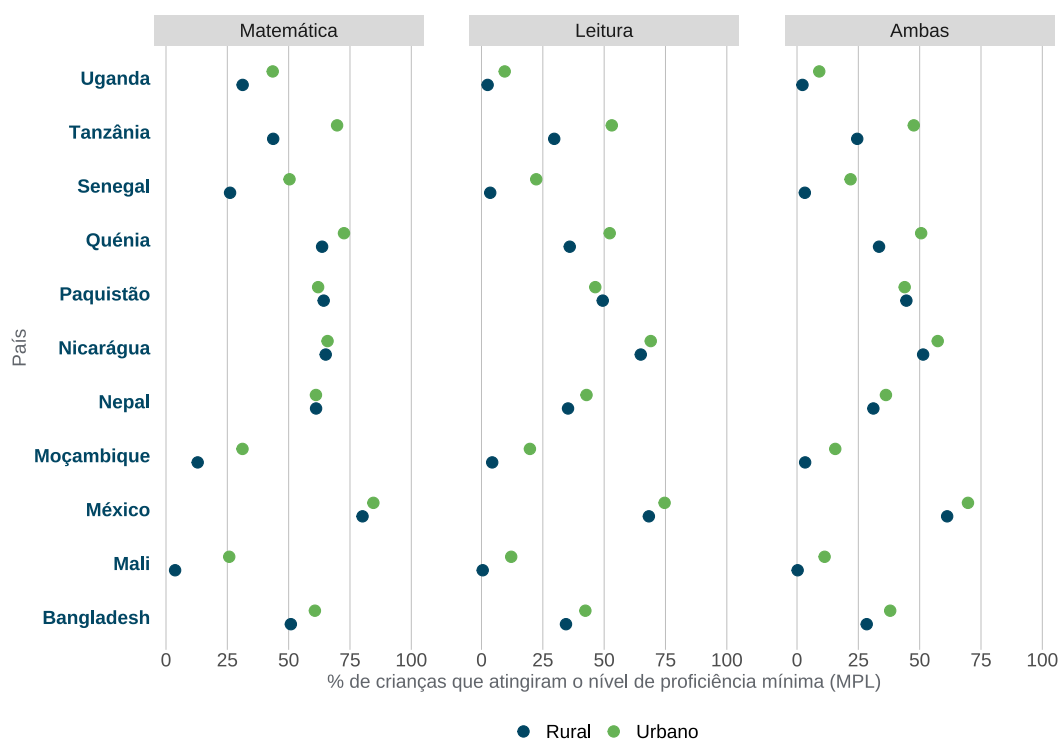
Figura 2.2. Percentagem de crianças de 10 anos atingindo Níveis Mínimos de Proficiência em Matemática, Leitura e ambos por país e gênero.



Crianças de 10 anos: Níveis mínimos de proficiência por local

Os resultados de aprendizagem diferem muito mais em termos da localização do domicílio, quando comparamos domicílios urbanos e rurais (Figura 2.3). Somente no Paquistão observamos que crianças em domicílios rurais têm melhor desempenho do que crianças em domicílios urbanos, mas essa diferença não é estatisticamente significativa. No restante, crianças em domicílios urbanos alcançam MPL tanto em matemática quanto em leitura em percentagem maior, com diferenças estatisticamente significativas em Uganda, Senegal, Mali, Quênia (para leitura e ambos).

Figura 2.3. Percentagem de crianças de 10 anos que atingiram Níveis Mínimos de Proficiência em Matemática, Leitura e ambos por país e localização.

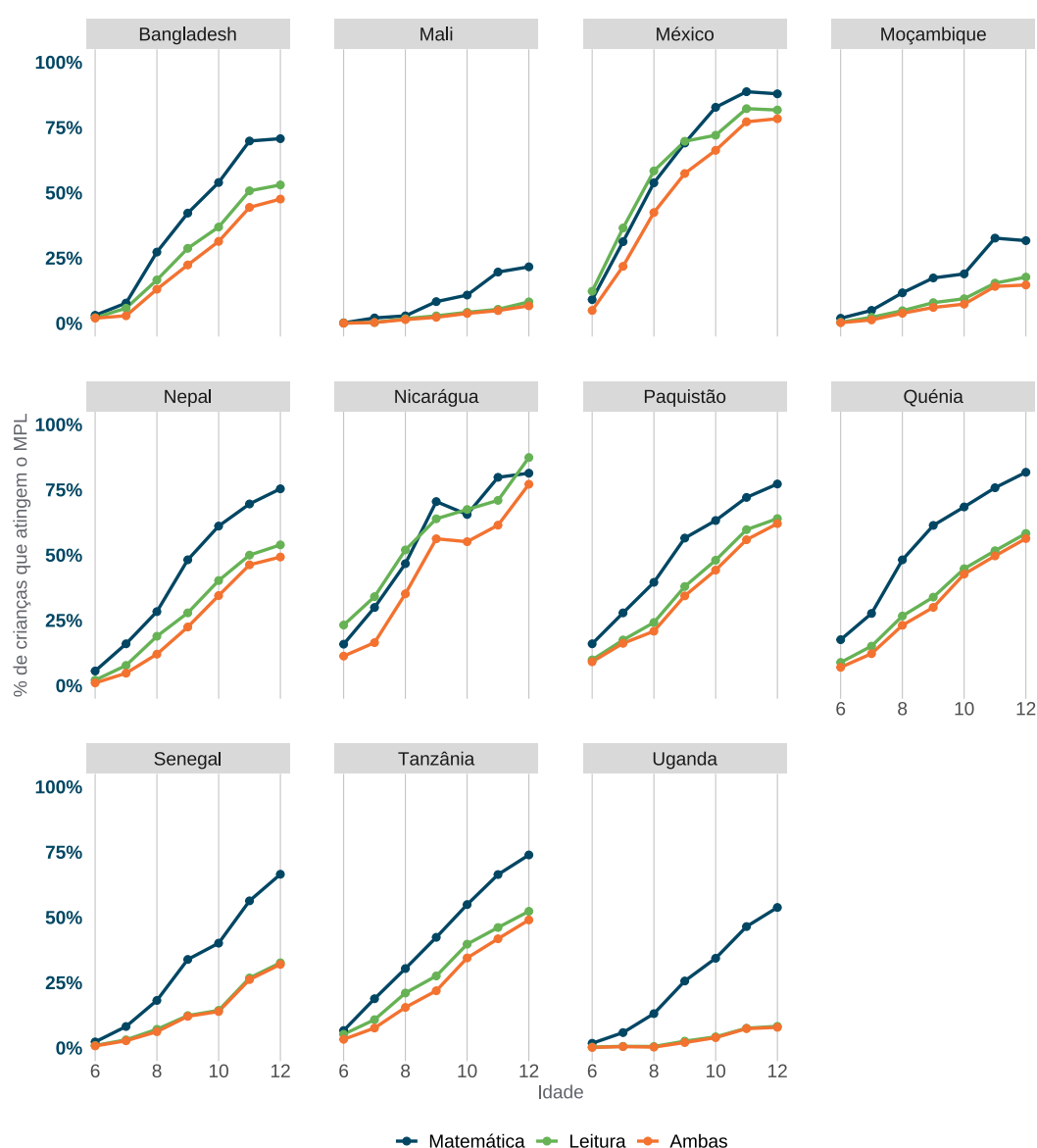


Trajetórias de Aprendizagem por Idade

Figura 2.4 apresentam as “Trajetórias de Aprendizagem” para crianças nesses países, conforme proposto pela Research on Improvement Systems of Education (RISE) (Kaffenberger & Pritchett, 2020, 2021). Esta visualização mostra a percentagem de crianças que alcançam o MPL em diferentes idades. Isso não é uma trajetória longitudinal, pois neste estudo não acompanhamos os alunos durante vários anos. A trajetória de aprendizagem é, nesse sentido, “hipotética”, pois oferece um perfil de uma trajetória usando dados de secção transversal. Em vez de focar em percentagens específicas, o que focamos nesses gráficos é na tendência, buscando observar em que idade todas as crianças atingem a proficiência mínima.

Podemos observar que há trajetórias variadas representadas neste estudo, mas na grande maioria dos países, mesmo aos 12 anos, a porcentagem de crianças que atingem proficiência mínima em matemática e leitura está longe de ser 100%. Em alguns países, como México e Nicarágua, as trajetórias são mais íngremes, sinalizando uma conquista progressiva em termos dos MPLs. Em outros países, as trajetórias são estáveis, e a porcentagem de crianças que alcançam o MPL não aumenta muito a cada ano. Isso é especialmente evidente nos casos do Mali, Moçambique e Uganda para o MPL de leitura. Também é notável que, em muitos países, a linha que representa o desempenho de ambos os MPLs tende a coincidir com o menor desempenho dos MPLs em matemática ou leitura.

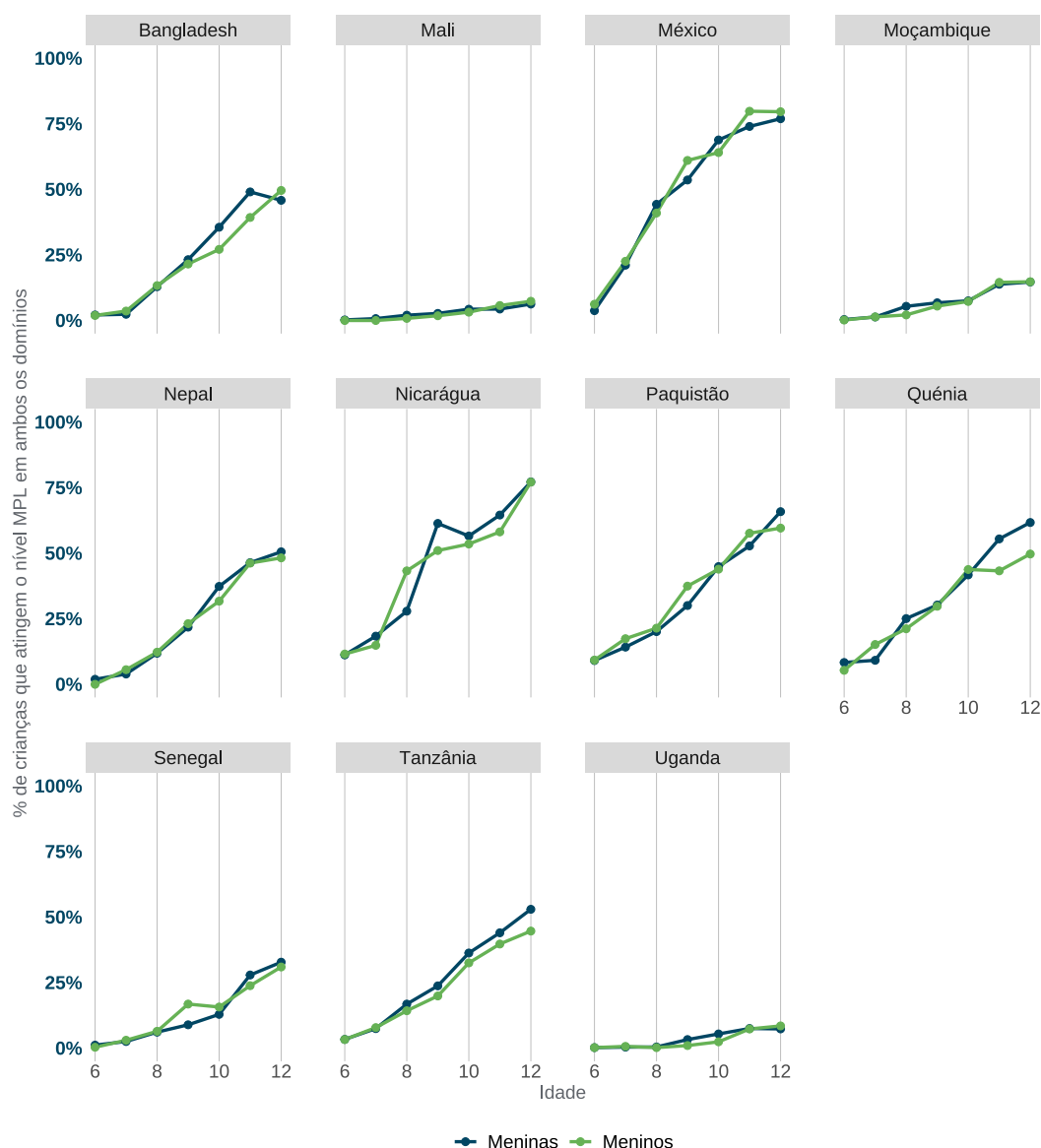
Figura 2.4. Trajetórias de Aprendizagem por idade, para o alcance dos MPLs em Matemática, Leitura e ambos por país.



Trajetórias de Aprendizagem por Idade e Gênero

Também podemos ver as trajetórias da aprendizagem para diferentes grupos. A Figura 2.5 mostra a trajetória da aprendizagem para a conquista de ambos os MPLs. Como vimos acima sobre as diferenças aos 10 anos, as tendências entre meninos e meninas são semelhantes em todos os países. Há locais específicos nos gráficos em que uma tendência tende a diferir das outras, mas essas diferenças provavelmente expressam ruído devido ao menor tamanho das amostras em alguns países para combinações específicas de idade e gênero.

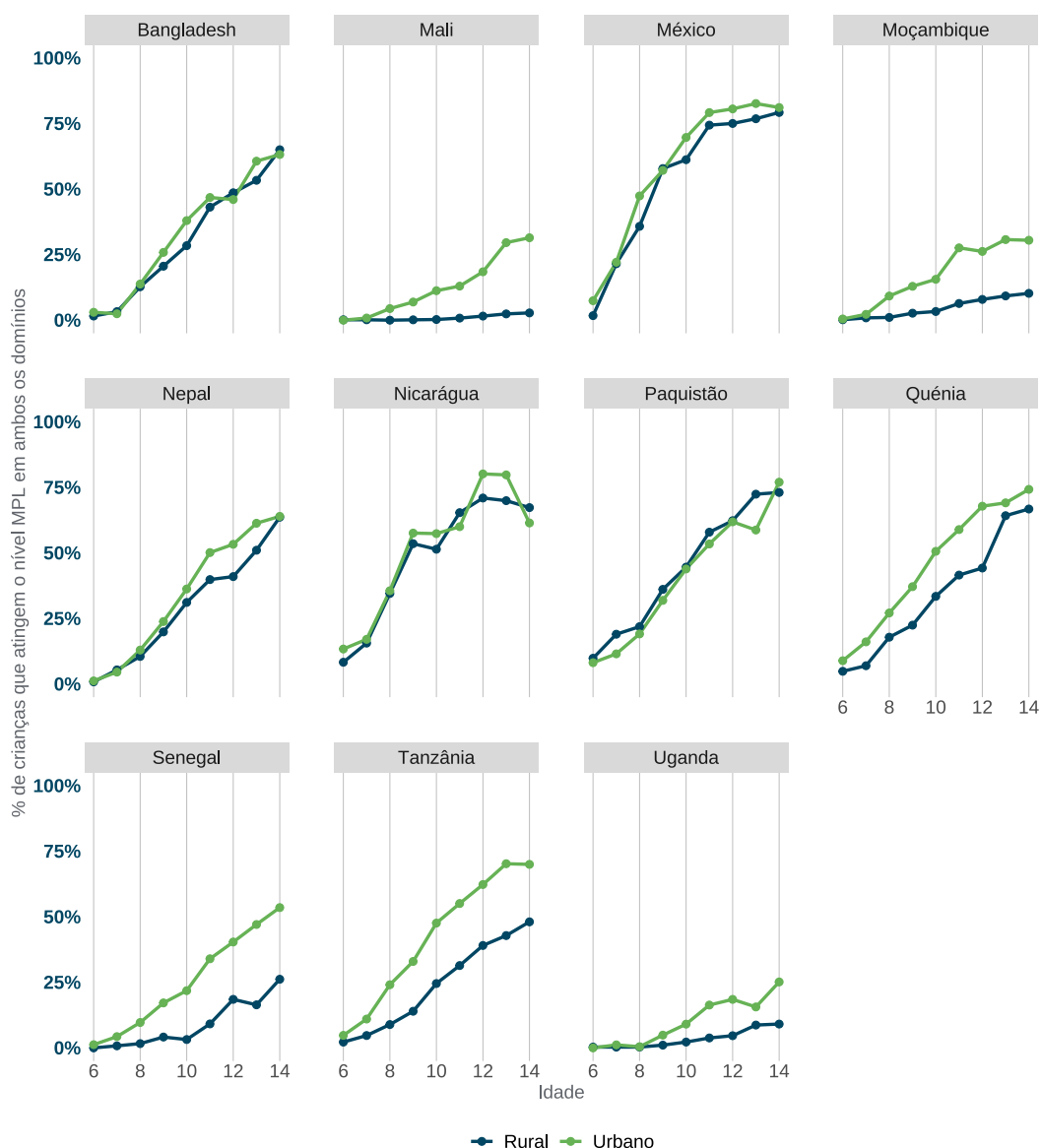
Figura 2.5. Trajetórias de Aprendizagem por idade, para o alcance de ambos MPLs (Matemática e Leitura), por país e gênero.



Trajетórias de Aprendizagem por Idade e Local

Quando observamos as trajetórias das crianças que vivem em domicílios urbanos e rurais, as diferenças que observamos acima também são visíveis em termos de tendências divergentes. Na maioria dos países onde vimos diferenças estatisticamente significativas aos 10 anos (exceto no Quênia), não só há diferenças de desempenho entre crianças em domicílios urbanos e rurais, como essas diferenças também parecem se ampliar à medida que as crianças crescem.

Figura 2.6. Trajetórias de aprendizagem por idade, para o alcance de ambos MPLs (Matemática e Leitura), por país e localização.



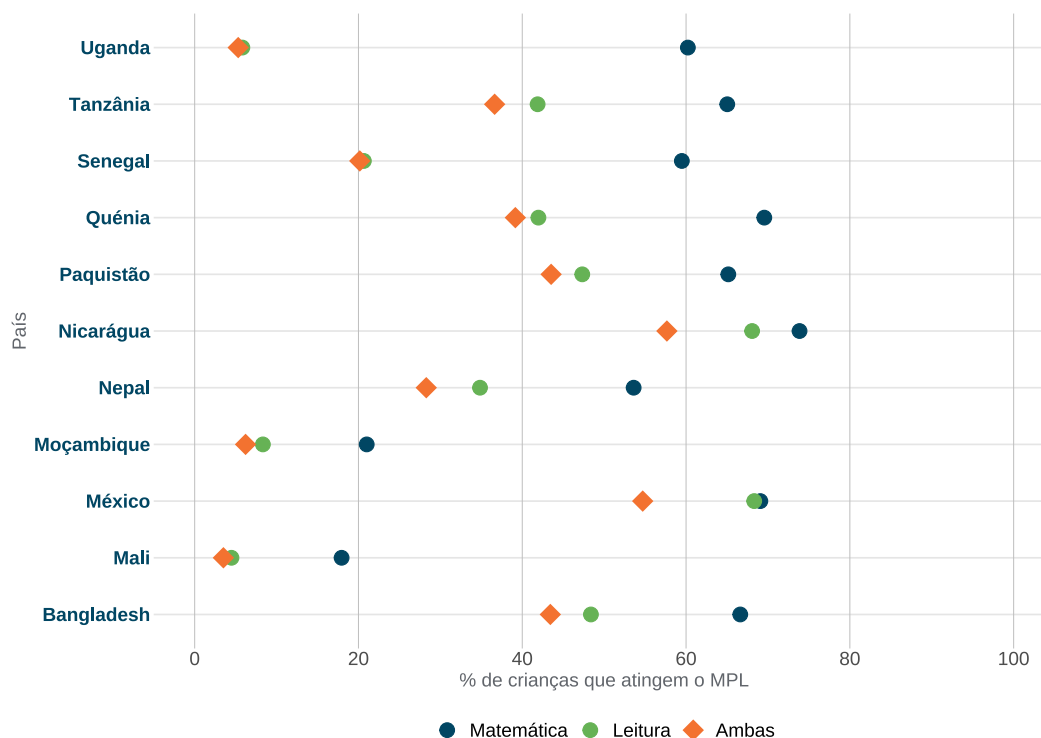
3. Resultados de Aprendizagem para crianças da 4ª Classe

Crianças da 4ª classe: Níveis Mínimos de Proficiência em Diferentes Países

Uma alternativa à análise da aprendizagem baseada na idade das crianças é focar na classe em que as crianças estão matriculadas. A Figura 2.7 mostra a percentagem de crianças matriculadas na 4ª classe que alcançaram proficiência mínima em matemática, leitura e ambos. Focar em um nível de série nos permite pensar em termos de metas de aprendizagem que as crianças devem alcançar à medida que progridem na escola. O ODS 4.1.1(a) foi definido para 2ª e 3ª classe, então esperamos ver todas as crianças da 4ª classe alcançando ambos os MPLs. Como a figura mostra, isso ainda não é verdade.

Há algumas características notáveis quando comparamos este gráfico com a Figura 2.1. A primeira coisa a notar é que a percentagem de crianças que atingem proficiência mínima é maior na maioria dos países, mesmo que crianças da 4ª classe possam ter menos de 10 anos de idade (veja a Figura 2.16 para mais detalhes). Essa diferença provavelmente se deve ao facto de, quando focamos em um grupo etário, estamos registando crianças matriculadas na escola e crianças que não estão, e dentro das crianças matriculadas, se as crianças que foram mantidas nos primeiros anos. Curiosamente, quando focamos em crianças da 4ª classe, o desempenho em MPL em matemática é notavelmente semelhante na maioria dos países, enquanto o desempenho em MPL em leitura tende a variar muito mais.

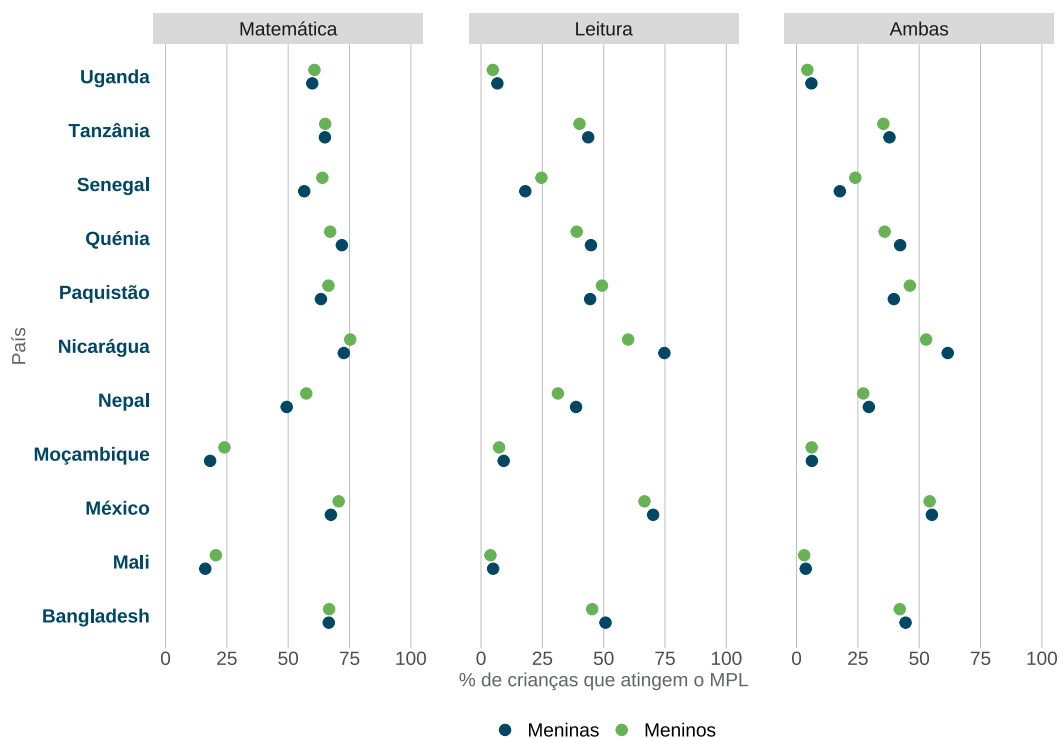
Figura 2.7. Percentagem de crianças da 4ª classe que alcançam Níveis Mínimos de Proficiência em Matemática, Leitura e ambos por país.



Crianças da 4ª Classe: Níveis Mínimos de Proficiência por Gênero

Também podemos observar se há diferenças em termos de aprendizagem entre meninos e meninas ao focar nas crianças matriculadas da 4ª classe. No geral, vemos algo semelhante ao que observamos na Figura 2.2: não há diferenças sistemáticas ou grandes diferenças entre meninos e meninas no desempenho do MPL. No entanto, algo interessante a se notar na comparação com a Figura 2.2 é que aqui os meninos superam as meninas em matemática em 10 de 11 países, embora essas diferenças não sejam estatisticamente significativas.

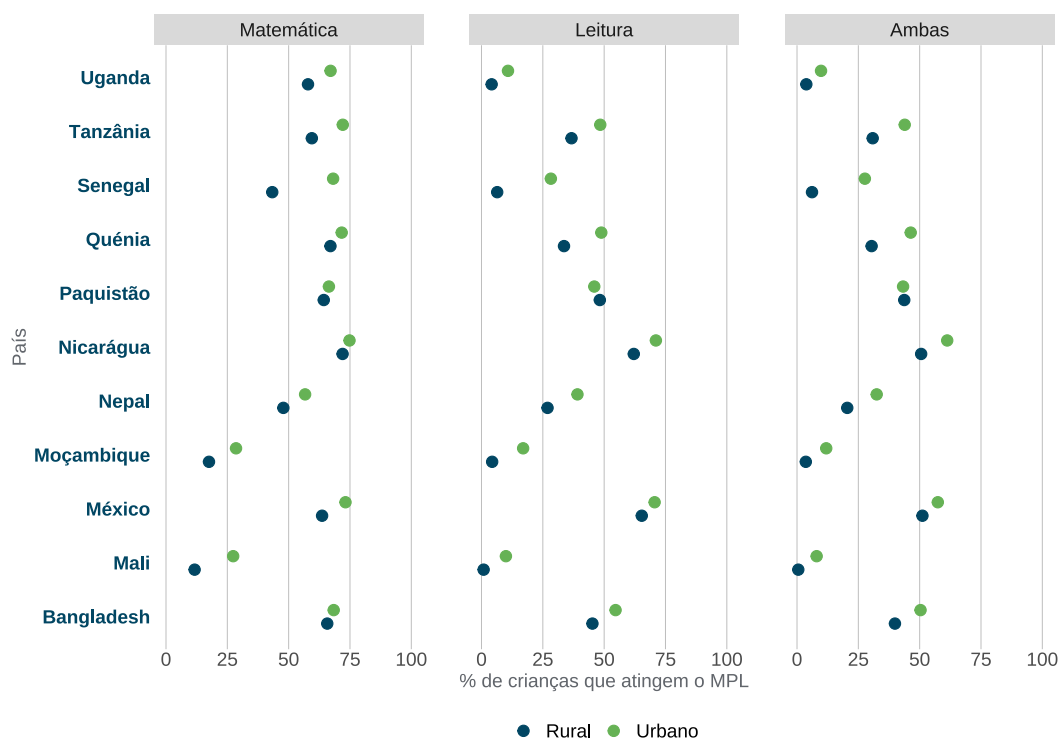
Figura 2.8. Percentagem de crianças da 4ª classe que atingem os Níveis Mínimos de Proficiência em Matemática, Leitura e em ambos, por país e gênero.



Crianças da 4ª classe: Níveis Mínimos de Proficiência por Local

Em termos de diferenças entre crianças que vivem em áreas rurais e urbanas, podemos ver na Figura 9 tendências semelhantes às que encontramos na Figura 2.9, com a ressalva interessante de que as diferenças de desempenho entre crianças que vivem em domicílios rurais e urbanos são menores, especialmente nos países onde observamos maiores diferenças ao focar em crianças de 10 anos.

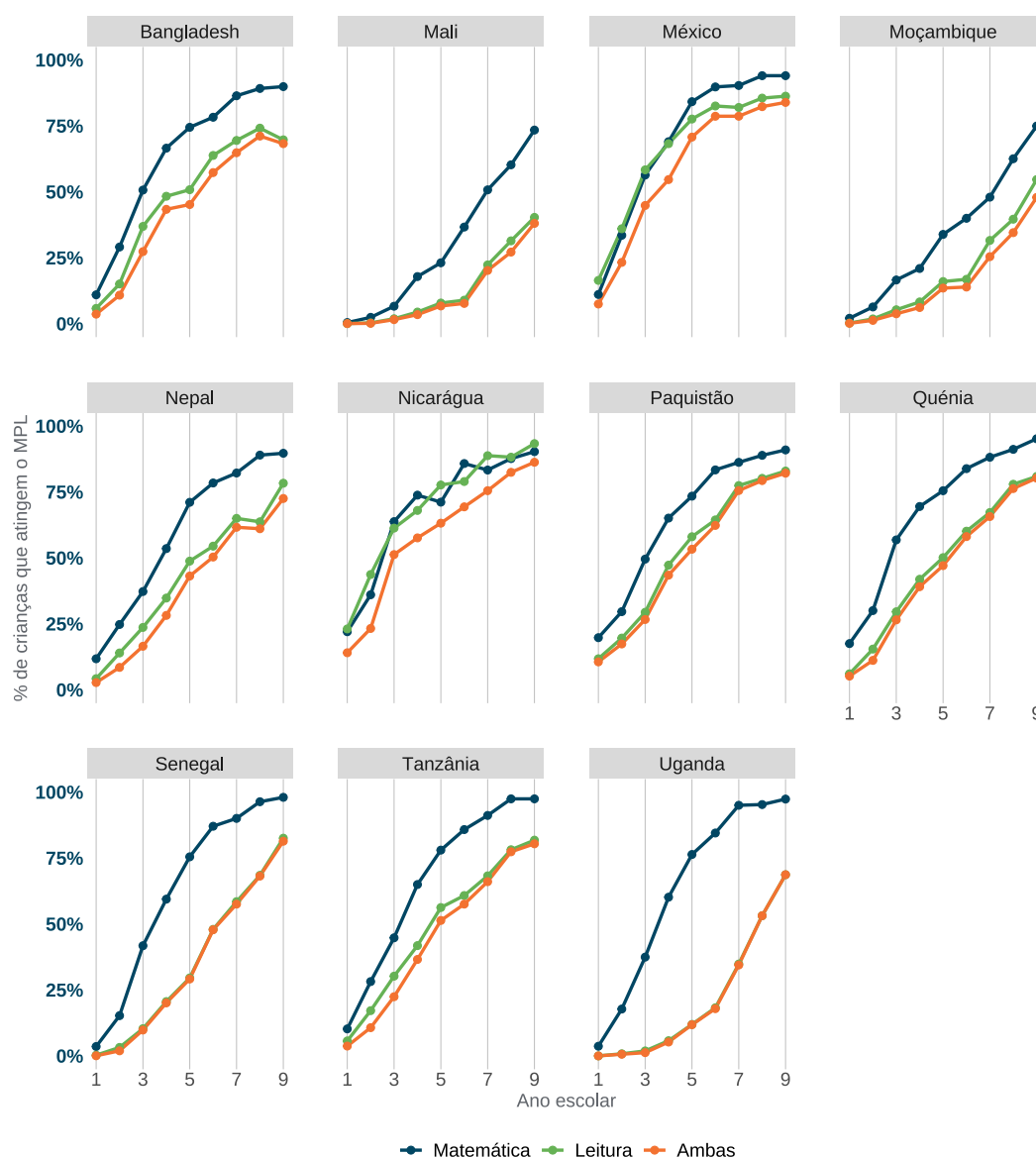
Figura 2.9. Percentagem de crianças da 4ª classe que atingem os Níveis Mínimos de Proficiência em Matemática, Leitura e em ambos, por país e localização.



Trajетórias de Aprendizagem para Crianças na 4ª classe

Também podemos traçar as trajetórias de aprendizagem dos países com base no ano em que as crianças estão matriculadas, como mostrado na Figura 2.10. Há um grande contraste neste gráfico em comparação com o que vimos na Figura 2.4. Quando analisarmos a percentagem de crianças que atingem proficiência mínima por classe, as trajetórias de aprendizagem são, na maioria dos países, muito mais acentuadas, mesmo que haja uma grande proporção de crianças que não atingem a proficiência mínima, mesmo nos nas classes mais avançadas. Isso revela como o foco nas crianças matriculadas em uma determinada classe pode subestimar o quanto as crianças do Sul Global não estão alcançando as habilidades mínimas esperadas ao final do ensino básico. Esses gráficos também mostram que há uma grande proporção de crianças que alcançam o ensino médio sem dominar conteúdos do ensino básico em leitura e matemática.

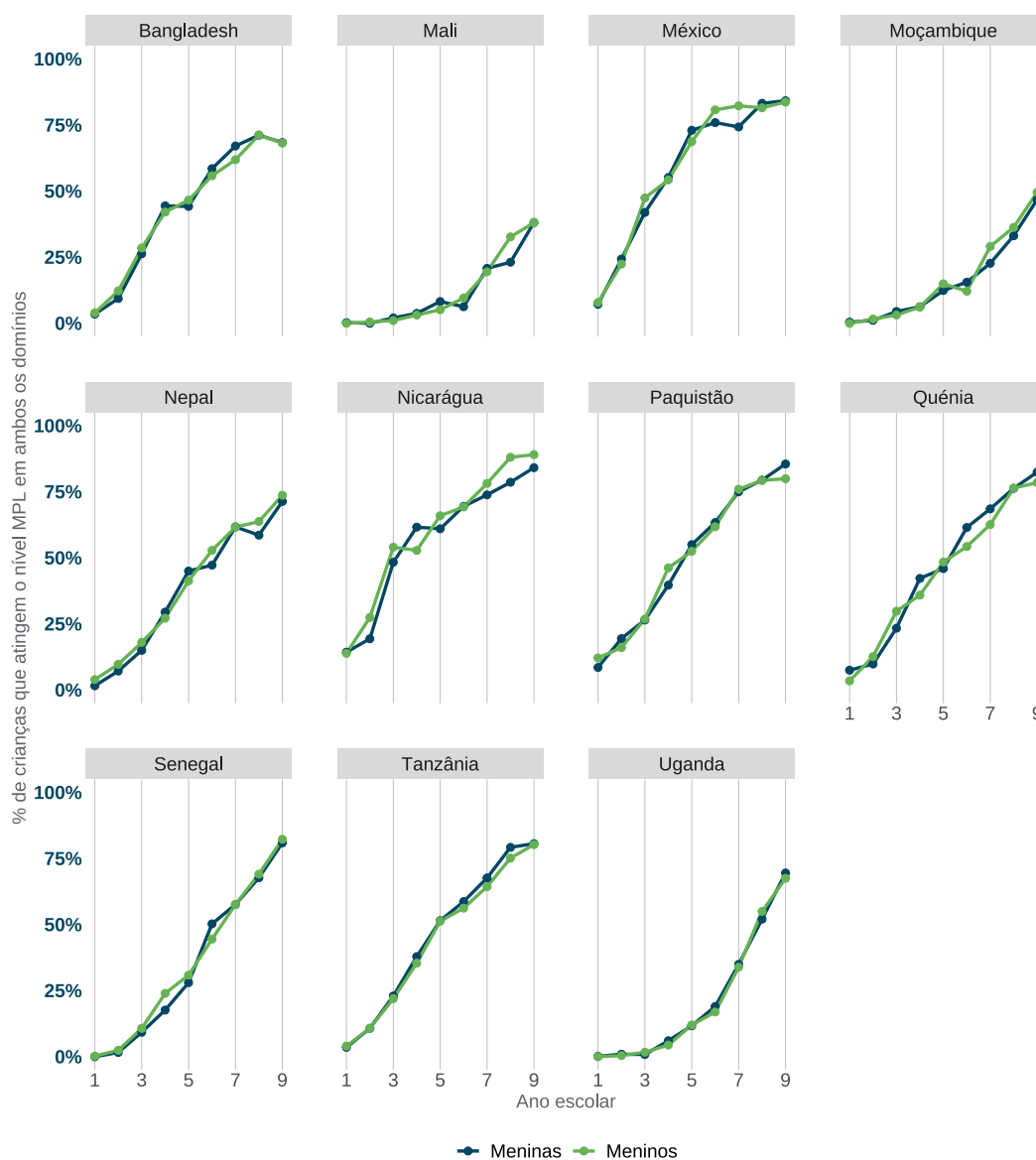
Figura 2.10. Trajetórias de aprendizagem por classe para o alcance do MPL em Matemática, Leitura e em ambos, por país.



Trajетórias de Aprendizagem por Série e Gênero

Como vimos em figuras anteriores, não vemos diferenças de desempenho entre meninos e meninas nas trajetórias de aprendizagem quando as desenhamos usando a classe em que as crianças estão matriculadas.

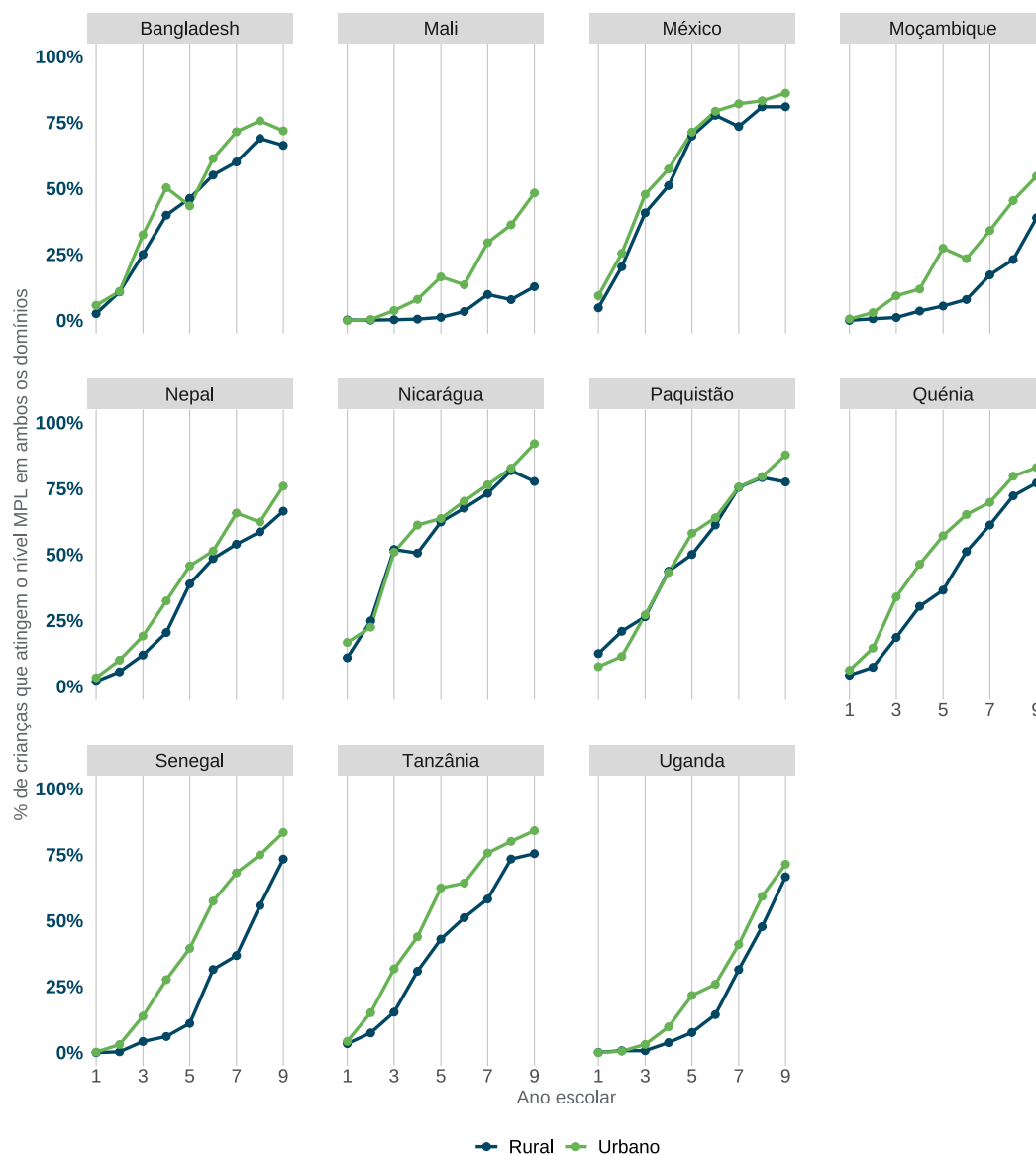
Figura 2.11 Trajetórias de aprendizagem por classe para o alcance do MPL em ambos os domínios, por país e gênero.



Trajetórias de Aprendizagem por classe e localização do domicílio

Semelhante ao que vimos na Figura 9, as trajetórias de aprendizagem de classe são muito mais próximas do que quando as mesmas são desenhadas usando idades. Curiosamente, com exceção do Mali, não vemos uma divergência tão forte nas tendências de aprendizagem.

Figura 2.12. Trajetórias de aprendizagem por classe para o alcance do MPL em Matemática, Leitura e em ambos, por país e localização.



4. Contextos de Aprendizagem

Nesta secção, tentamos entender melhor os contextos em que as crianças vivem e aprendem. Durante toda a secção, focamos em crianças entre 10 e 14 anos. Focar em um grupo etário é relevante, pois queremos incluir nessas análises crianças que não estão matriculadas na escola, seja porque nunca se matricularam ou porque abandonaram a escola. Análises futuras vão se expandir para outros grupos etários.

A Tabela 2.4 oferece um panorama de algumas características dos domicílios onde as crianças vivem. A tabela mostra que a maioria das crianças vivem em domicílios onde há infraestrutura básica de higiene (representada aqui pela disponibilidade de casa de banho ou latrinas nas residências). No entanto, também podemos ver que em Moçambique cerca de 2 em cada 10 crianças não têm acesso a essa infraestrutura básica.

Há grande variabilidade em termos de conclusão do ensino fundamental nesses países: na Nicarágua, 83,7% das crianças vivem em domicílios onde pelo menos um dos pais concluiu o ensino fundamental, e essa percentagem é tão baixa quanto 27,5% em Uganda. A maioria das crianças nesses países não tem acesso a livros adequados à sua idade, apenas no México mais de duas em cada três crianças têm acesso a esse tipo de livro.

Em termos de bens, as crianças nesses países têm acesso relativamente baixo a dispositivos digitais. Apenas no Senegal e no México, cerca de metade das crianças vive em domicílios onde há computadores, laptops ou tablets. Na Tanzânia, Moçambique, Bangladesh e Uganda, menos de uma em cada dez crianças tem acesso a esse tipo de dispositivo. Em contraste, celulares e TVs estão muito mais disponíveis. Cerca de nove em cada dez crianças, vivem em domicílios com acesso a telefones móveis em todos os países deste estudo, com exceção de Moçambique (63,5%).

Tabela 2.4. Percentagem de domicílios com características selecionadas.

Países	Casa de Banho/latrina	Um dos pais com pelo menos educação primária	Livros infantis	Computador/laptop/tablet	TV	Téléphone mobile
Telefone celular	91.6	72.6	22.6	7.3	49.1	97.9
Bangladesh	91.6	72.6	22.6	7.3	49.1	97.9
Quênia	92.6	67.5	51.1	10.6	54.1	90.1
Mali	96	28.8	29.5	33.7	72.3	93.8
México	98.3	76.5	72.1	49.5	94.4	97.9
Moçambique	81.5	53.4	15.6	7.6	36	63.5
Nepal	95.5	57.2	21.8	20.7	47.8	97.3
Nicarágua	97.4	83.7	58.9	35.1	87	93.1
Paquistão	93.9	60.2	28.5	22.1	62.9	88.2
Senegal	91.1	30.9	54.6	51.2	79.8	91.5
Tanzânia	95.7	62.6	31.9	9.4	40.6	87.4
Uganda	88.9	27.5	19	3.4	23	87.2

A Tabela 2.5 mostra um conjunto diferente de variáveis contextuais, estas diretamente relacionadas ao contexto educacional em que as crianças aprendem. Em todos os países, esse desenho de estudo teve como objectivo avaliar as crianças no idioma de instrução. A Tabela 2.5 mostra que, para muitas crianças, o idioma do teste não é o mesmo que o idioma que falam em casa. Em países como Bangladesh, México, Nicarágua e, em menor grau, na Tanzânia, isso acontece com quase todas as crianças. No restante há grande variabilidade. No Paquistão, Moçambique e Mali, entre 50 e 60% das crianças vivem em domicílios onde o idioma da avaliação era a mais falada. No Quênia, Senegal e Uganda, essa percentagem está entre 20 e 30.

Para as crianças matriculadas na escola, há grande variabilidade na percentagem que possui livros didáticos para a classe actual. Em países como Bangladesh, Nepal e Paquistão, pelo menos nove em cada dez crianças possuem os livros didáticos correspondentes. No México (81,2%), Nicarágua (65,6%), Moçambique (71%) e Quênia (63,6%), a grande maioria tem acesso a livros didáticos. Uganda é o país com a menor percentagem de crianças que têm acesso a livros didáticos, com 18,2%.

Em termos de apoio, as crianças recebem ajuda nos estudos por membros da família, com certa variabilidade: na Nicarágua e no México, 71,6% e 76,8% das crianças são ajudadas por membros da família, enquanto essa percentagem é de 30,3 e 33,8 na Tanzânia e Moçambique, países onde vemos essa percentagem ser menor. Além disso, muitas crianças recebem aulas de explicação pagas ou tutorias. Esta prática é muito mais comum em Bangladesh (57,6%) do que no restante dos países, com o Paquistão também apresentando uma alta percentagem (40%). Nos demais países, essa percentagem varia de 6,7 a 26,1.

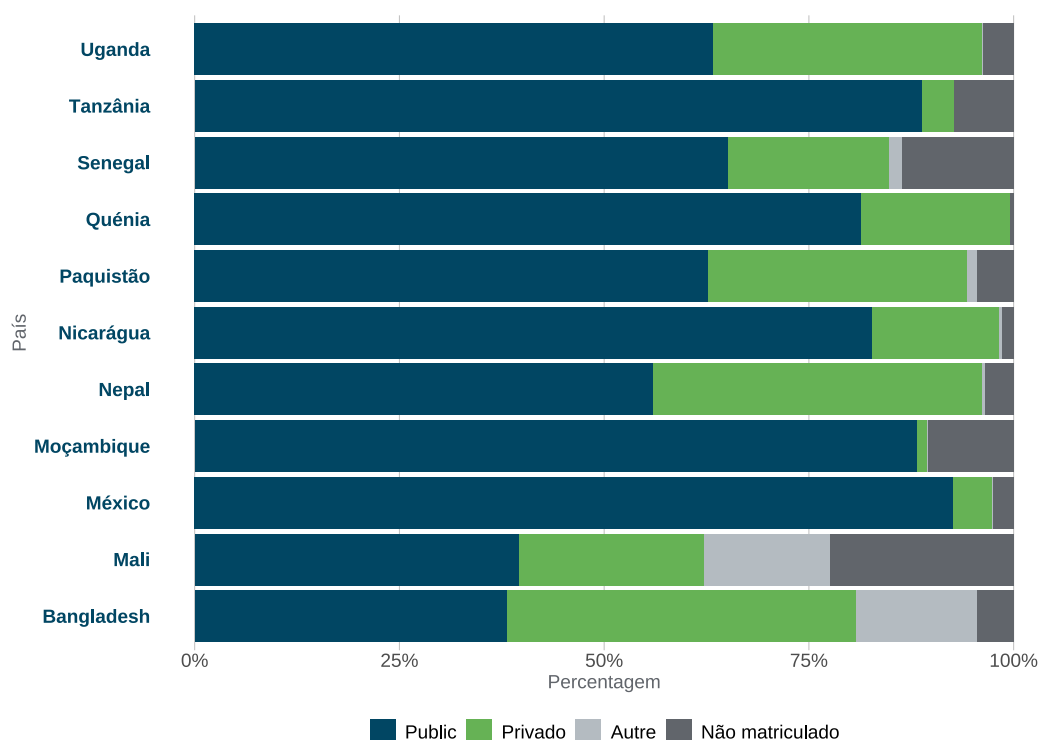
Tabela 2.5. Percentagem de domicílios com variáveis selecionadas do contexto educacional.

Países	Fala a Idioma do teste em casa	Tem livros didáticos para a classe actual	Aceita mensalidade paga	Recebe ajuda para os trabalhos de casa (TPC)
Bangladesh	99	98.6	57.6	63.4
Quênia	23.2	63.6	26.1	58.8
Mali	60.7	48.5	9.7	33.8
México	99.8	81.2	14	71.6
Moçambique	52.8	71	6.7	46.3
Nepal	88	98.1	25.1	52.3
Nicarágua	98.3	65.6	16.6	76.8
Paquistão	53.7	90.2	40.8	42.8
Senegal	22.2	57.7	21.4	53.6
Tanzânia	85.4	35.8	14.8	30.3
Uganda	29	18.2	17.1	37.5

A grande maioria das crianças nesses países está matriculada na escola, com base nas informações reportadas por entrevistados em domicílios, conforme mostrado na Figura 2.13. O Mali tem a menor percentagem de matrículas, com 77,6%. No Senegal e Moçambique, essa percentagem é de 86,4 e 89,6. Nos demais países, menos de uma em cada dez crianças não está matriculada na escola.

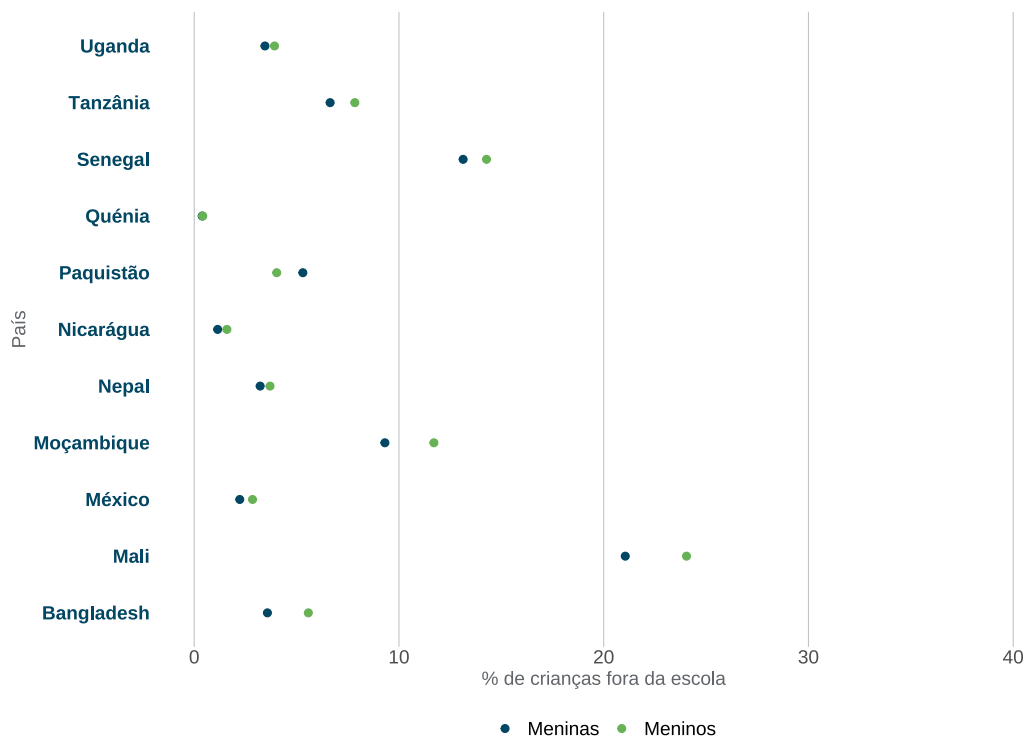
A percentagem de crianças matriculadas em escolas públicas varia entre países. Em Bangladesh e Nepal, 42,5% e 40,2% das crianças frequentam escolas privadas, respectivamente. No Paquistão e Uganda, essa percentagem é de 31,5 e 32,8, respectivamente. No México, Tanzânia e Moçambique, cerca de nove em cada dez crianças entre 10 e 14 anos estão matriculadas em escolas públicas.

Figura 2.13. Matrícula escolar. Idades de 10 a 14 anos.



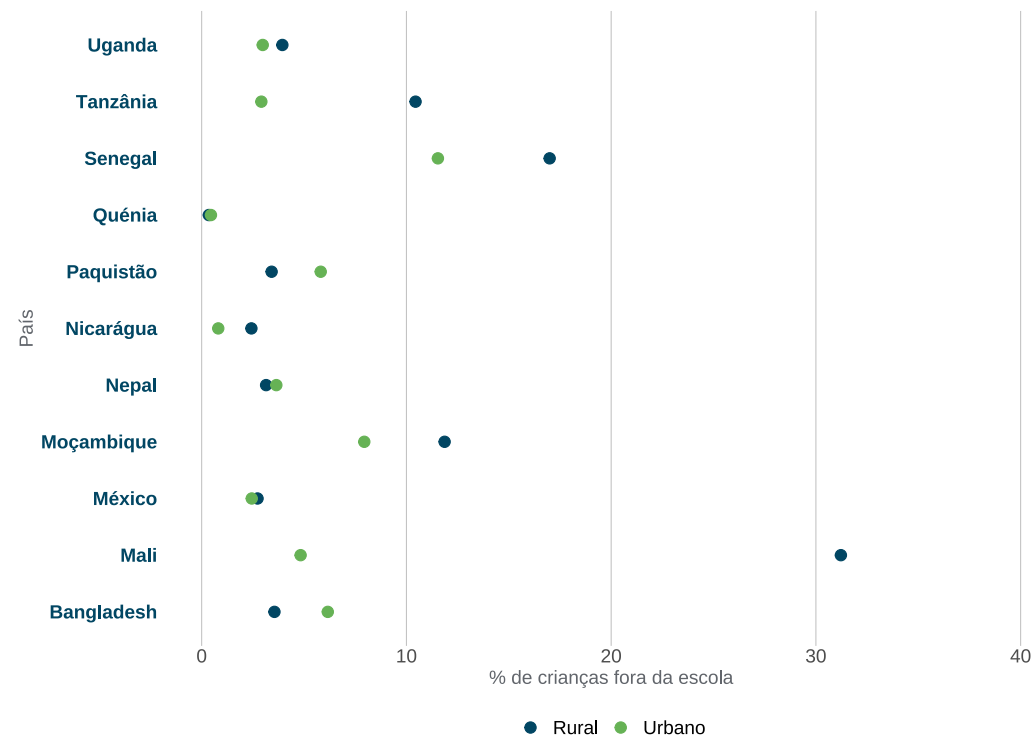
A Figura 2.14 mostra as diferenças entre meninos e meninas em termos de matrícula. Não observamos grandes diferenças na matrícula por gênero: a maior diferença entre meninas e meninos está no Mali, onde a percentagem de meninos entre 10 e 14 anos é 3,0 (p.p) maior do que para meninas. Com exceção do Paquistão, os meninos tendem a ter uma percentagem ligeiramente superior de não matrícula do que as meninas.

Figura 2.14. Percentagem de crianças não matriculadas, por gênero e país, dos 10 a 14 anos.



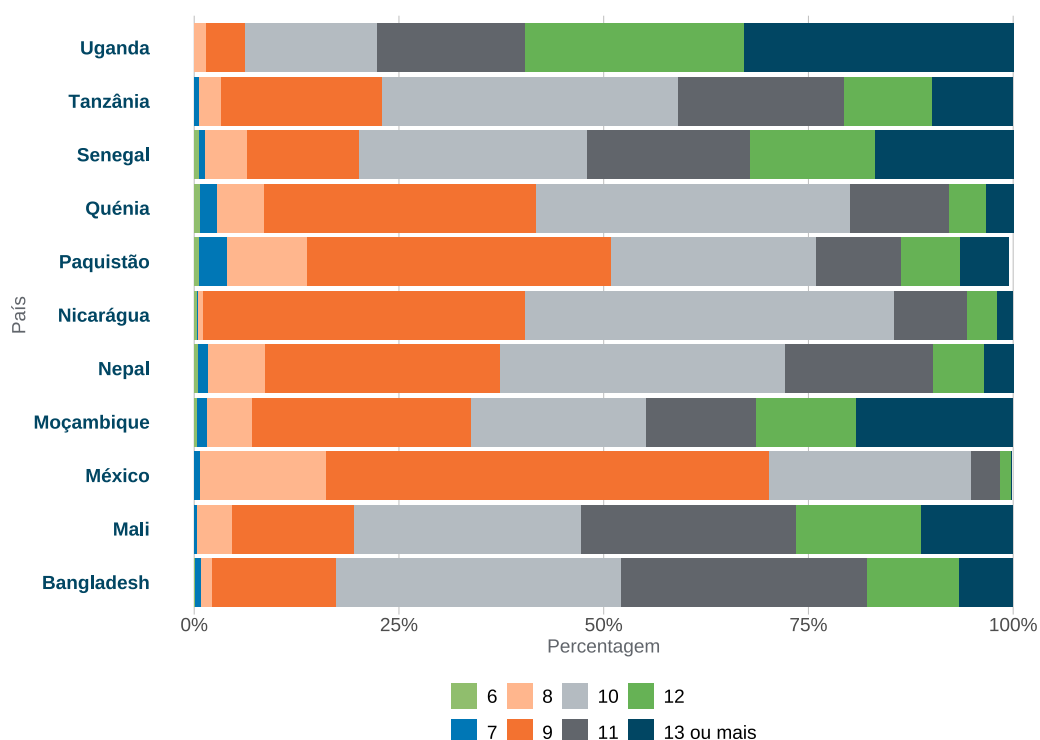
Em contraste, observamos diferenças maiores entre crianças que vivem em domicílios rurais e urbanos em termos de matrícula. Em Bangladesh, Quênia, México, Nepal, Nicarágua, Paquistão e Uganda, a diferença é pequena, mas nos outros países, as diferenças variam de 26,3 (p.p) no Mali e 3,9 (p.p) em Moçambique. Na maioria dos países onde vemos diferenças, crianças que vivem em áreas rurais estão matriculadas em menor percentagem do que crianças em áreas urbanas. Uma exceção a essa tendência no Paquistão, onde a percentagem de crianças matriculadas em áreas rurais é ligeiramente maior do que em áreas urbanas.

Figura 2.15. Percentagem de crianças não matriculadas, por país e localização, dos 10 a 14 anos.



Também podemos analisar, para as crianças matriculadas, qual é a distribuição etária para cada classe. Isso pode nos ajudar a entender o quanto as crianças de cada país estão progredindo na escola conforme o esperado. A Figura 2.16 ajuda a visualizar como, em cada país, a composição etária da nossa classe alvo varia. No México, observamos que a maioria das crianças da 4ª classe tem 9 e 10 anos, o que corresponde à trajetória esperada. Paquistão, Nicarágua e Quênia também têm a maioria das crianças na 4ª classe, com 9 e 10 anos. Nos demais países, a composição etária na 4ª classe é muito mais variada, o que sugere taxas de retenção mais altas ou matrícula tardia na escola. No caso mais extremo do nosso estudo, Uganda, mais da metade das crianças matriculadas na 4ª classe têm 12 anos ou mais.

Figura 2.16. Distribuição etária na 4ª classe.

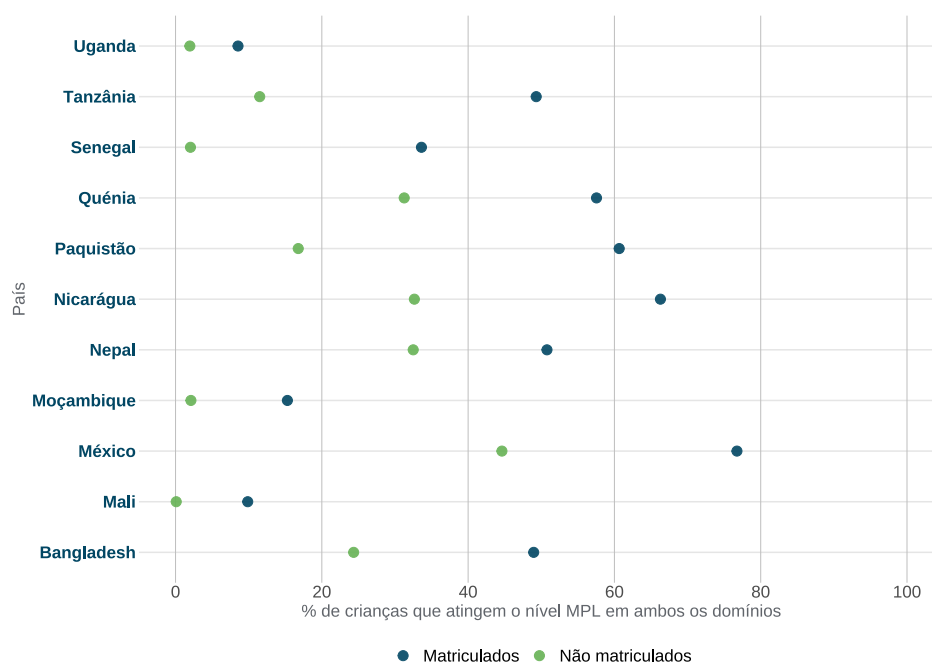


5. Relação entre Informação Contextual e Resultados de Aprendizagem.

Nesta secção, vamos nos centrar na forma como algumas das informações contextuais que analisamos na secção anterior podem ajudar a explicar os resultados da aprendizagem nos países incluídos neste estudo. Uma ressalva importante nessa análise é que elas são descritivas. Mesmo que apontem para relações sugestivas entre variáveis contextuais relevantes e o mínimo de proficiência, não podemos interpretar essas relações como sendo causais.

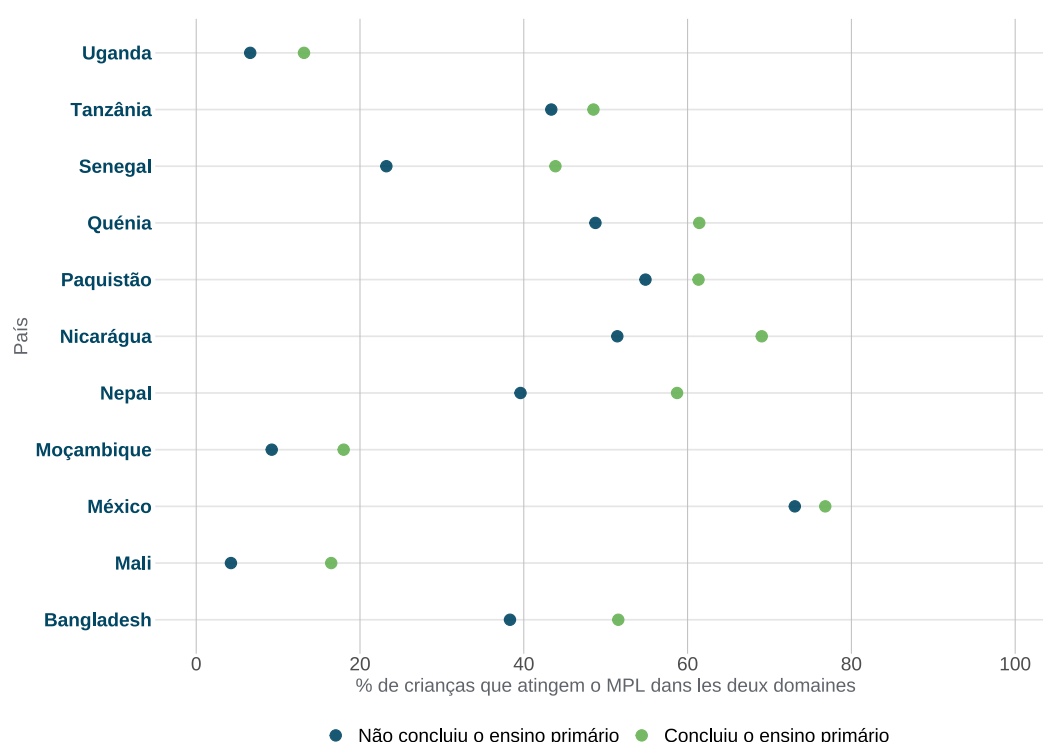
Podemos exemplificar essa ideia com a Figura 2.17. Podemos observar aqui a diferença no desempenho do MPL entre crianças matriculadas na escola e crianças que não estão matriculadas. Em todos os países, vemos que as crianças matriculadas alcançam proficiência mínima em matemática e leitura em uma taxa muito maior em comparação com as que não estão matriculadas. Isso sugere que a matrícula escolar pode fazer uma grande diferença para a aprendizagem. No entanto, esses grupos de crianças diferem não apenas em relação a sua situação de inscrição escolar. Eles também podem diferir em sua situação socioeconômica ou, como vimos na Figura 15, onde vivem e nas oportunidades associadas a isso. Por isso não podemos dizer que a diferença entre os dois grupos na aprendizagem é causada pela escola..

Figura 2.17. Desempenho do MPL em Matemática e Leitura por estado de matrícula.



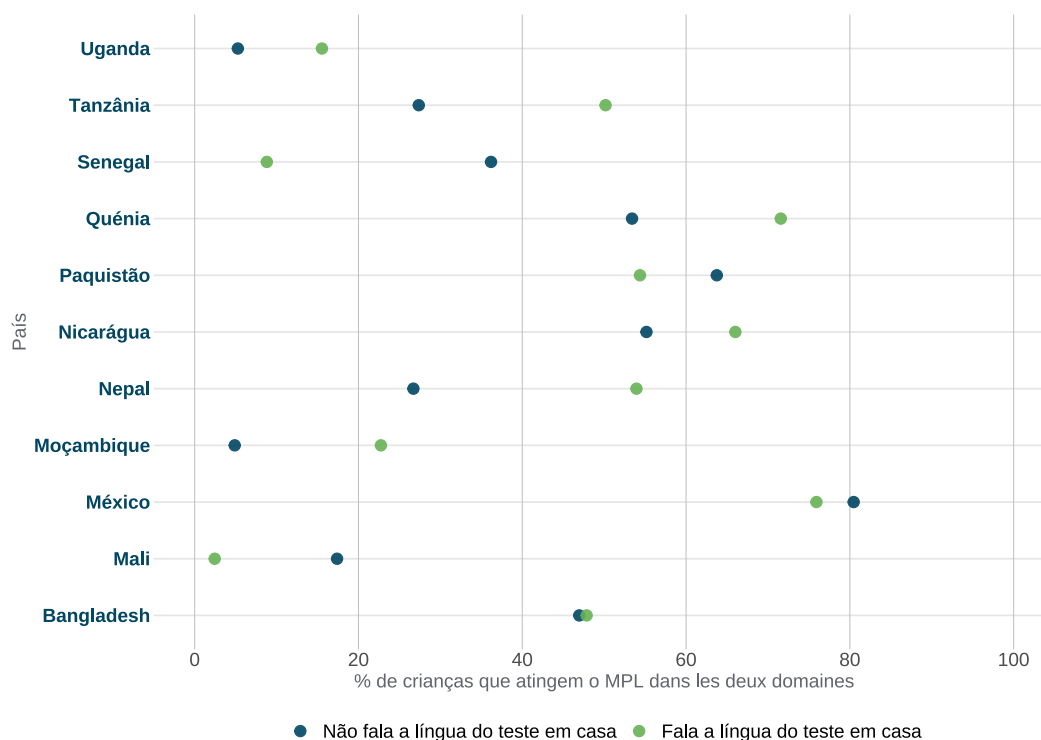
Também podemos analisar em que medida o desempenho do MPL varia dependendo do nível de escolaridades dos pais. Na Figura 2.18, fica claro que, em todos os países, crianças que vivem em domicílios onde pelo menos um dos pais concluiu o ensino primário alcançam proficiência mínima em uma taxa muito maior em comparação com domicílios onde nenhum dos pais concluiu o ensino primário. Essa é uma tendência que pode ser observada em todos os países, embora as diferenças entre ambos os grupos variem consideravelmente. No México, a diferença é de apenas alguns pontos percentuais, e no Nepal é de cerca de 20 pontos percentuais. Excepto pelo México e Paquistão, essas diferenças são estatisticamente significativas.

Figura 2.18. Desempenho do MPL em Matemática e Leitura por nível de escolaridade dos pais.



O idioma materno é outra característica que provavelmente influenciará o desempenho do MPL, especialmente na leitura. Na Figura 2.19, observamos que, na maioria dos países, crianças para as quais o idioma falado em casa é o mesmo que o idioma de avaliação, alcançam proficiência mínima em matemática e leitura em percentagem maior do que as crianças para as quais o idioma da avaliação e o idioma falado em casa diferem. No entanto, vemos que no Senegal, Mali e Paquistão, essa tendência se inverteu. Esse é um ponto que merece uma análise mais aprofundada e também pode ser influenciado pelas razões pelas quais as crianças falam um idioma diferente em casa do idioma de instrução. Com exceção da Nicarágua e Bangladesh, as diferenças são estatisticamente significativas.

Figura 2.19. Desempenho do MPL em Matemática e Leitura por correspondência entre o idioma falado em casa e o idioma da avaliação.

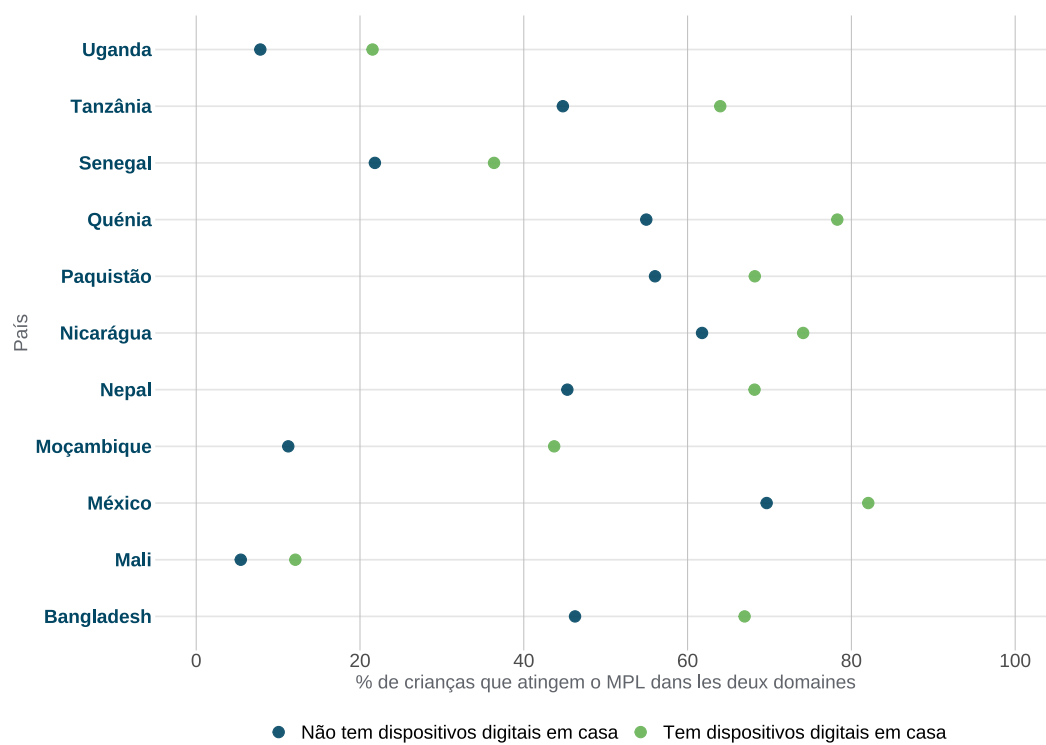


O México não está incluído nesse número porque apenas sete crianças da nossa amostra viviam em domicílios que relataram não falar o idioma da avaliação. (espanhol).

Por fim, a Figura 2.20 mostra a relação entre o desempenho do MPL e o acesso a dispositivos digitais nas residências. Novamente, vemos grandes diferenças no desempenho do MPL entre crianças que têm pelo menos um computador, laptop ou tablet em casa e crianças que não têm. Todas essas diferenças são estatisticamente significativas. A diferença é maior em Moçambique, cerca de 30(p.p) e menor no Mali, com 7(p.p).

Como foi dito anteriormente nesta secção, não podemos atribuir essa diferença a esses dispositivos tecnológicos. Em vez disso, provavelmente é mais produtivo pensar que famílias com acesso a essas tecnologias tendem a ter uma renda maior do que famílias sem acesso. Nesse sentido, é mais provável que esse gráfico esteja registrando diferenças de situações socioeconômicas mais do que o efeito de ter essas tecnologias no domicílio. A exploração das desigualdades socioeconômicas na aprendizagem será uma característica importante em futuras análises para o ICAN - ICAR.

Figura 2.20. Desempenho do MPL em Matemática e Leitura em função ao acesso à tecnologia no domicílio.





REDE PAL
Ação povos para a Aprendizagem



Capítulo III

III. Implicações e o Caminho a Seguir

O ciclo ICAN-ICAR 2025 oferece uma das imagens mais claras e abrangentes até hoje sobre aprendizagem fundamental entre os países participantes do Sul Global. Ao avaliar crianças em suas casas, incluindo aquelas que estão fora da escola ou frequentemente ausentes, essa avaliação restaura visibilidade para educandos que historicamente estiveram ausentes dos dados educacionais. Os resultados apresentados neste relatório descrevem o que as crianças sabem e podem fazer; Eles não oferecem julgamentos normativos sobre o desempenho do sistema. Eles, em vez disso, ressaltam uma verdade mais ampla que molda os debates educacionais há mais de uma década: a aquisição de matemática e leitura fundamentais permanece desigual, o que persistentemente dificulta suas chances de aprendizagem futura. As evidências desses onze países reforçam a necessidade de um investimento contínuo na compreensão de como as crianças aprendem, quais crianças estão sendo deixadas para trás e quais condições moldam as suas oportunidades de adquirir as competências essenciais.

1. O que os dados revelam

Nos países participantes, os resultados destacam um padrão bem estabelecido em pesquisas globais: muitas crianças completam as classes iniciais do ensino fundamental sem alcançar proficiência básica em leitura ou numeracia. As diferenças entre países são grandes, e o progresso na aprendizagem por idade é desigual. Em vários contextos, crianças rurais, crianças que falam um idioma diferente em casa do idioma de avaliação e educandos mais velhos que não tiveram escolaridade inicial apresentam níveis consistentemente mais baixos de proficiência. Esses achados aprofundam nossa compreensão do estado da aprendizagem em contextos familiares e comunitários, ilustrando como os indicadores baseados na escola sozinhos podem mascarar as experiências de crianças cujos caminhos de aprendizagem não seguem estruturas formais da classe.

A avaliação também destaca a diversidade dos padrões de aprendizagem entre os sistemas educacionais. Alguns países apresentam melhoria constante por idade ou classe; outros ilustram trajetórias lentas ou quase planas. Essas distinções são importantes porque mudam a conversa de “se” as crianças estão aprendendo para “como” a aprendizagem evolui e o progresso do “porque” varia entre os contextos. O conjunto de dados ICAN-ICAR oferece uma oportunidade única para governos nacionais, pesquisadores e profissionais interpretar essas diferenças usando seu conhecimento sobre currículo, políticas linguísticas, condições escolares, mobilização de professores e realidades comunitárias.

2. A Contribuição do ICAN-ICAR como ferramenta

Este ciclo representa a maturação das ferramentas de segunda geração da Rede PAL, ICAN e ICAR, que estendem e actualizam o modelo de CLA de longa data pioneiro em toda a rede. Essas ferramentas mantêm os princípios fundamentais que definem as avaliações lideradas pelos cidadãos há quase duas décadas: administração domiciliar, engajamento individual com cada criança e compromisso com visibilidade, inclusão e simplicidade. Ao mesmo tempo, incorporam grandes avanços na estrutura de medição, adaptação linguística, comparabilidade e alinhamento aos padrões de proficiência com o quadro global.

O ciclo de 2025 demonstra o que a segunda geração de ferramentas CLA foi projectada para alcançar:

- a capacidade de gerar dados internacionalmente comparáveis a baixo custo e enraizadas na comunidade;
- o rigor técnico exigido para o relatório conforme o ODS 4.1.1(a);
- Inclusão de crianças fora da escola e de difícil acesso;
- a capacidade de adaptação multilíngue em contextos diversos;
- a integração dos factores contextuais do domicílio que moldam a aprendizagem.

Este ciclo é um marco para a família da Rede PAL. Ilustra como um padrão técnico compartilhado, implementado entre países com sistemas educacionais muito diferentes, ainda pode permanecer localmente fundamentado e responsivo. Também confirma que modelos de avaliação orientados pela comunidade continuam a fornecer análises significativas em um mundo onde as desigualdades de aprendizagem são cada vez mais impulsionadas por factores fora da sala de aula.

3. O que conquistamos como rede

A implementação de 2025 exigiu coordenação entre milhares de inquiridores, supervisores e organizações comunitárias; adaptação para 18 idiomas; e monitoramento rigoroso da amostragem, procedimentos de avaliação e qualidade dos dados. O fato de isso ter sido alcançado em onze países demonstra a força do modelo da rede, a liderança das equipas nacionais e o compromisso das 137 organizações parceiras que contribuíram para mobilizar comunidades e realizar trabalho de campo.

Esse ciclo também destacou a adaptabilidade das ferramentas. O projecto - piloto de pequena escala baseado em escolas em Botswana ilustrou como o ICAN-ICAR poderia funcionar eficazmente em ambientes escolares, mantendo a administração individualizada e as oportunidades de acompanhamento das famílias. O piloto oferece aos governos um modelo prático para integrar essas ferramentas em ciclos rotineiros de monitoramento ou diagnóstico em ambientes onde a avaliação domiciliar pode ser menos viável.



4. Considerações de Custo-Benefício

Um dos pontos fortes persistentes do modelo CLA tem sido a sua relação custo-benefício. Isso permanece verdadeiro no ciclo ICAN–ICAR, onde a implementação em larga escala em domicílios foi alcançada com investimentos modestos em relação a avaliações de aprendizagem comparáveis. O modelo aproveita:

- Equipes locais de inquiridores em vez de pessoal especializado de alto custo;
- Ferramentas simplificadas, baseadas em papel, que mantêm o rigor enquanto reduzem os custos de impressão;
- Abordagens de mobilização comunitária que reduzem custos fixos;
- Plataformas digitais de código aberto para a recolha de dados;
- Uma abordagem de formação em cascata por níveis que distribui a capacidade em vez de a centralizar.

Os ciclos futuros beneficiarão de custos iniciais reduzidos, uma vez que as ferramentas de amostragem, os materiais de formação e as ferramentas traduzidas já estão implementados. Uma análise mais aprofundada durante 2026 quantificará o custo por agregado familiar, o custo por criança avaliada e o custo marginal projectado para os ciclos subsequentes.

5. Engajamento Político e Utilização de Dados

O ICAN–ICAR foi desenvolvido para apoiar governos e partes interessadas nacionais com evidências que possam informar reformas fundamentais na aprendizagem. Embora este relatório não interprete os resultados nem prescreva políticas, os dados oferecem múltiplos pontos de entrada para o diálogo nacional. Ministérios podem usar os resultados para entender padrões de proficiência baseados em idade e em classe, o papel do idioma materno e das condições socioeconômicas, as experiências de crianças fora da escola e a relação entre trajetórias de aprendizagem e o acesso à escola.

Ao longo de 2026, a Rede PAL trabalhará com equipas nacionais para produzir relatórios específicos por país que contextualizem os resultados dentro das prioridades políticas nacionais, estruturas curriculares e desafios do sistema. Esses relatórios nacionais serão fundamentais para engajar governos nacionais em conversas sobre melhoria do ensino, fortalecimento da aprendizagem inicial e elaboração de intervenções direcionadas.

Além dos relatórios nacionais, a Rede PAL pretende produzir uma série de resumos temáticos em 2026 com foco nas desigualdades entre as zonas rurais e urbanas, trajetórias de aprendizagem por idade e dificuldades funcionais. Essas análises temáticas podem oferecer contribuições mais profundas entre países e fortalecer a base de evidências necessária para o desenho de políticas, pesquisa e desenvolvimento de programas.



6. Dados Abertos e Acesso à Pesquisa

O legado das Avaliações Lideradas pelos Cidadãos (CLAs) foi sempre garantir acesso aberto aos seus conjuntos de dados nacionais. Para dar continuidade a esse legado e maximizar a utilidade, transparência e valor de longo prazo dos dados ICAN–ICAR, a Rede PAL está implementando uma estratégia de dados abertos em colaboração com a DataFirst da Universidade da Cidade do Cabo, uma instituição reconhecida globalmente pela curadoria de dados e fortalecimento da capacidade de pesquisa. Por meio dessa parceria, microdados anonimizados, codebooks, metadados e documentação associada serão curados e liberados no portal de dados abertos DataFirst, completos com DOIs e orientações detalhadas de acesso. Essa iniciativa garante que pesquisadores, profissionais e formuladores de políticas ao redor do mundo possam se envolver com o conjunto de dados de forma responsável e rigorosa, ampliando a base de evidências para a aprendizagem fundamental e apoiando análises e diálogos de políticas entre países.

7. As Próximas Rondas do ICAN–ICAR (2027–2028)

O próximo ciclo do ICAN–ICAR será ancorado em duas prioridades: 1) tornar a avaliação mais inclusiva e 2) expandir a medição da aprendizagem fundamental para domínios além da alfabetização e numeracia.

Os principais avanços planejados para o próximo ciclo incluem:

- Desenvolver adaptações para crianças com dificuldades visuais, auditivas e de comunicação;
- Reforçar o alcance para incluir crianças em movimento;
- Introduzir uma componente de aprendizagem socioemocional para registrar a aprendizagem fundamental de forma holística;
- Fortalecer a capacidade nacional para o utilização, análise e interpretação dos dados do ICAN–ICAR;
- Explorar modelos híbridos de administração doméstica e escolar quando apropriado.

O ciclo 2027–2028 visa aprofundar o princípio que guiou a Rede PAL desde o início: **medir tudo, medir cedo e medir bem**. Representa o próximo passo na consolidação de um modelo de avaliação de baixo custo, centrado na comunidade e internacionalmente comparável, que dá visibilidade à aprendizagem de cada criança.

O ciclo de 2025 é um marco para a Rede PAL, demonstrando tanto a força das suas ferramentas de segunda geração quanto os valores compartilhados que continuam a definir o movimento CLA. As evidências apresentadas aqui formam a base para um compromisso renovado com a aprendizagem fundamental nos anos que antecedem 2030. O próximo capítulo desse esforço coletivo dependerá de como governos, comunidades e parceiros usarão esses dados para moldar oportunidades de aprendizagem para todas as crianças e da nossa capacidade, como rede, de inovar, expandir e garantir que cada criança, independentemente de onde viva, tenha a chance de aprender.





REDE PAL
Ação povos para a Aprendizagem



Capítulo IV

IV. Concepção da Avaliação e Alinhamento Global

A concepção das Avaliações Comuns Internacionais de Numeracia (ICAN) e Leitura (ICAR) está deliberadamente alinhado com os critérios globais de reporte para o ODS 4.1.1(a) e sua aplicabilidade prática em ambientes diversos e de poucos recursos. Tanto o ICAN quanto o ICAR passaram por revisões detalhadas para alinhar com os requisitos do Quadro Global de Proficiência (GPF) e os critérios de alinhamento global definidos pelo Instituto de Estatística da UNESCO (UIS, 2025).

1. Estrutura da Ferramenta de Avaliação (ICAN e ICAR)

As ferramentas de avaliação foram desenvolvidas a partir dos bancos de itens de iniciativas anteriores da Rede PAL (ICAN 1.0 e PAL-ELANA) e refinadas por meio de extensos testes de campo, análises de itens e consultas técnicas com parceiros como o Australian Council for Educational Research (ACER).

As avaliações ICAN-ICAR foram aplicadas em 18 idiomas, com as equipes de cada país traduzindo e adaptando as ferramentas para idiomas que as crianças usam em casa e na escola. Esse processo tem em vista que cada criança seja avaliada no idioma que conhece melhor, reduzindo barreiras linguísticas e permitindo que os resultados reflitam melhor os verdadeiros níveis de aprendizagem.

ICAN (Avaliação Comum Internacional de Numeracia)

A avaliação de numeracia (ICAN) é composta por um total de 36 itens projetados para medir competências básicas de numeracia. A avaliação abrange cinco domínios matemáticos distintos, garantindo uma medição abrangente entre os construtos fundamentais do GPF.



Principais Características Estruturais da ICAN:

- **Foco no Domínio:** A estrutura dá maior ênfase ao Número e Operações, representando o maior peso, representando 64% do total de itens. Esse domínio focaliza-se em habilidades fundamentais como contar, comparar e resolver operações básicas (Adição, Subtração, Multiplicação e Divisão) tanto em problemas numéricos como em problemas descritos por palavras.

- **Amplitude de Cobertura:** Os restantes domínios não números (Medição, Geometria, Estatística/Gerenciamento de Dados e Álgebra/Padrões) contribuem colectivamente com os restantes 36% dos itens. Essa estrutura garante a cobertura de 10 dos 13 subconstrutos de Grau 2 e 10 de 11 subconstrutos de Grau 3, demonstrando ampla cobertura necessária para o critério do ODS 4.1.1(a).
- **Design Adaptativo:** A avaliação é dividida em três conjuntos. Os conjuntos 1 e 2 são administrados a todas as crianças, independentemente da idade ou da situação escolar. Os itens do conjunto 3 são administrados com base no desempenho da criança nos itens correspondentes do conjunto 2. Esse design crucial com “regras de interrupção” previne a fadiga ao garantir que as crianças sejam testadas apenas dentro da faixa apropriada de sua capacidade e ajuda a tornar o processo de pesquisa mais eficiente.

ICAR (Avaliação Comum Internacional da Leitura)

A avaliação de leitura (ICAR) compreende 30 itens e foi projetada para avaliar a alfabetização fundamental em três domínios essenciais. Esta ferramenta centra-se na medição do progresso desde a compreensão oral da linguagem até à leitura independente.



Habilidades de compreensão
de linguagem oral
(4 Items)



Habilidades de
decodificação
(10 Items)



Habilidades de
compreensão de leitura
(16 Items)

Principais Características Estruturais do ICAR:

- **Foco no Domínio:** O projecto dá grande ênfase à **Compreensão de Leitura (RC) (54%)** e à **Decodificação (33%)**. Itens de Compreensão de Leitura testam principalmente a recuperação de informações e significado de palavras a partir de textos escritos, enquanto a Decodificação mede a precisão da leitura oral, focando no reconhecimento de letras/símbolos e palavras familiares.
- **Inclusão e Fluxo:** A avaliação segue uma sequência fixa, começando com Compreensão Auditiva, seguida por Decodificação e, em seguida, Compreensão de Leitura. Itens de Compreensão Auditiva são fundamentais, pois utilizam a linguagem falada para avaliar a compreensão, para que crianças que ainda não sabem ler possam demonstrar habilidades fundamentais de compreensão.
- **Regras de Progressão e interrupção:** A avaliação incorpora regras de interrupção. Por exemplo, a administração de passagens de compreensão de leitura posteriores (L5 e L6) depende do desempenho da criança em tarefas anteriores de decodificação (L3).

Alinhamento Global: A estrutura do ICAR alcançou **status de alinhamento** ao incluir 30 itens mapeados para o GPF, com 16 itens dedicados à compreensão de leitura (garantindo um mínimo de 10 na 2ª classe) e abrangendo ambos subconstrutos de compreensão de leitura da 2ª classe, atendendo assim aos critérios globais para o relatório dos ODS (Critérios UIS, 2025).



Tradução e Adaptação

- Para reduzir a lacuna entre alinhamento global e relevância local, a ICAN-ICAR empregou um processo de tradução rigoroso e estruturado. Este processo foi gerido por equipas nacionais entre o final de 2024 e o início de 2025.
- **Experiência pessoal e profissional:** O trabalho envolveu a integração de redatores e revisores locais com experiência comprovada em avaliação de aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade ou na elaboração de currículos e proficiência tanto em inglês quanto no idioma-alvo.
- **Padrão de Equivalência:** O objectivo principal era garantir a equivalência linguística e cultural, mantendo criticamente a dificuldade conceitual dos itens em todos os contextos.
- **Metodologia para Controle de Qualidade:** Cada país utilizou processos padronizados de garantia de qualidade para manter a comparabilidade entre idiomas, principalmente por meio **de Tradução Dupla Reversa**. Esse método envolve a tradução do texto original para o idioma de destino (Tradução directa). Posteriormente, dois tradutores independentes traduzem o texto de destino de volta para o idioma original (Tradução Reversa). Ao comparar essas traduções retroativas independentes com a fonte original, os revisores podem garantir a equivalência e alta qualidade da versão final no idioma alvo.
- **Redesenvolvimento:** Isso focava em escrever itens totalmente novos e equivalentes para tarefas onde a tradução directa ou adaptação não era possível, como reconhecimento de letras e leitura de palavras. Isso garantiu que níveis de desafio comparáveis fossem preservados para textos de compreensão de leitura nos 18 idiomas avaliados.



2. Alinhamento com os Padrões Globais (ODS 4.1.1a e GPF)

O desenvolvimento e a ampliação do ICAN-ICAR foram tecnicamente orientados para alinhar o modelo de Avaliação Liderada pelo Cidadão (CLA) com padrões globais de medição, garantindo a relevância dos dados para relatórios internacionais. Esse trabalho fundamental, realizado em colaboração com o Conselho Australiano de Pesquisa Educacional (ACER), concentrou-se em mapear o conteúdo da avaliação para o Global Proficiency Framework (GPF) e os critérios de reporte estabelecidos pelo Instituto de Estatística da UNESCO (UIS). O objectivo central era permitir que os países reportassem o indicador dos ODS 4.1.1(a), que acompanha a proporção de crianças da 2ª e 3ª classes atingindo proficiência mínima em leitura e matemática.

As revisões abordaram as descobertas iniciais da ACER, que pediam melhorias na cobertura e simplificação dos itens. Especificamente, para ICAN (Numeracia), as revisões fortaleceram os itens de Número e Operações e ampliaram a cobertura nos domínios de medição, geometria e dados. Para o ICAR (Leitura), os aprimoramentos garantiram itens suficientes de compreensão de leitura na 2ª classe e um melhor equilíbrio em decodificação, compreensão auditiva e tarefas de ordem superior.

Após a revisão técnica e revisões subsequentes, tanto o ICAN como o ICAR alcançaram o estatuto de forte alinhamento em todos os quatro requisitos do critério 1 dos padrões internacionais de reporte para o ODS 4.1.1(a). Esse estatuto confirmou que as ferramentas atendem aos requisitos necessários de duração do teste, profundidade no domínio central e amplitude tanto nos domínios centrais quanto não essenciais na 2ª classe. O processo de alinhamento foi concluído no primeiro trimestre de 2025 com a confirmação da ACER-UK. Esse reconhecimento técnico confirma a robustez das ferramentas ICAN-ICAR e seu potencial para servir como uma medida credível e internacionalmente reconhecida de aprendizagem fundamental. Uma divisão completa do alinhamento em nível de item e da cobertura de domínio é fornecida no relatório técnico.

3. Benchmarking e Comparabilidade

Para garantir que os resultados de aprendizagem relatados pelo ICAN-ICAR sejam críveis, robustos e comparáveis em nível internacional, a iniciativa incorpora análises psicométricas e processos formais de benchmarking. Isso avança o modelo de Avaliação Liderada pelo Cidadão (CLA) em direcção a padrões reconhecidos internacionalmente, mantendo sua relevância local.

A iniciativa utilizou análises psicométricas, incluindo tanto a Teoria Clássica de Testes (CTT) quanto a Teoria da Resposta a Itens (IRT), para garantir a confiabilidade e justiça das avaliações em diversas populações. Essas análises confirmaram que tanto o ICAN como o ICAR medem principalmente um único construto dominante (unidimensionalidade), demonstraram alta consistência interna (por exemplo, o alfa de Cronbach para ICAN e ICAR excede o benchmark UIS de 0,80) e forneceram sua maior precisão de medição em



torno dos níveis de habilidade do alvo. Crucialmente, a análise do Funcionamento Diferencial de Itens (DIF) confirmou que ambos os instrumentos são amplamente invariantes entre os principais grupos demográficos, não mostrando evidências de viés baseado em gênero ou localização. Apenas a linguagem do teste mostrou evidência de DIF para alguns itens, o que foi abordado para garantir o funcionamento equitativo em todas os idiomas avaliados.

Um passo crítico para a transição de dados específicos de cada país para resultados globalmente comparáveis é vincular a escala do ICAN-ICAR a pontos de referência internacionais usando o Método de Comparação Paral (PCM). Em colaboração com a ACER-UK, a Rede PAL realizou dois workshops PCM em Agosto de 2025. Aproximadamente 40 especialistas internacionais utilizaram a plataforma Signum da ACER para comparar e calibrar itens ICAN-ICAR com as Escalas de Progressão de Aprendizagem (LPS), gerando benchmarks alinhados ao Nível Mínimo de Proficiência (MPL). Esse processo atende ao Critério 6 do Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) sobre vinculação baseada em referências, garantindo que as proporções relatadas de crianças que atendem aos padrões fundamentais estejam alinhadas com os parâmetros globais para o ODS 4.1.1(a).

Detalhes dessas análises psicométricas são fornecidos no Relatório Técnico.

4. Questionário Contextual e Triagem de Deficiência

A iniciativa ICAN-ICAR foi criada para fornecer uma visão holística dos resultados de aprendizagem das crianças, reconhecendo que as pontuações das avaliações são profundamente influenciadas pelo ambiente e pelas circunstâncias individuais da criança, incluindo dificuldades funcionais. Isso é alcançado por meio de um conjunto abrangente de Questionários Contextuais que adicionam profundidade essencial aos dados da avaliação, ajudando a desvendar o “porquê” por trás das lacunas de aprendizagem.

Os questionários colectam dados em quatro níveis distintos:

Comunidade: Preenchido por inquiridores com base em observação e inquéritos locais à chegada na aldeia, o VIF (Formato de Informação da Aldeia/vila) capta informações sobre infraestruturas e serviços comunitários, tais como a disponibilidade de estradas, eletricidade, instalações de saúde e escolas (incluindo classes pré-primárias).

Domicílio: Regista informações sobre as condições de vida e o bem-estar material dos agregados familiares, incluindo demografia, bens domésticos (como computador ou tablet), comodidades (fonte de água, eletricidade, casa de banho), idiomas falados em casa e acesso a livros/recursos de aprendizagem.

Pai/mãe: Colecta dados sobre os pais ou responsáveis da criança, com foco no nível de escolaridade deles, situação de geração de emprego/renda e quem ajuda principalmente a criança com os trabalhos de casa..

Criança: Regista a demografia e o histórico educacional da criança (idade, sexo, estado de matrícula, classe e acesso a materiais de aprendizagem).



Para cumprir o nosso compromisso com a inclusão, o Formato de Informação sobre a criança integra o conjunto resumido do “Grupo Washington Shot sobre questões funcionais. Este módulo especializado foi projectado para rastrear dificuldades funcionais entre crianças em seis áreas-chave: visão, audição, caminhada, autocuidado, comunicação e memória. Os dados colectados permitem relatórios desagregados sobre os resultados de aprendizagem de crianças com dificuldades funcionais, garantindo que sejam consideradas nos esforços fundamentais de medição de aprendizagem. Enquanto crianças com deficiências físicas que não afectam as tarefas académicas são avaliadas, a iniciativa reconhece a necessidade de futuras adaptações especializadas às principais ferramentas de avaliação para incluir integralmente crianças com deficiências visuais, auditivas, de fala ou cognitivas graves. Mais informações sobre isso serão compartilhadas em uma publicação especializada no futuro.

Documentação Técnica (Recursos Completos Online)

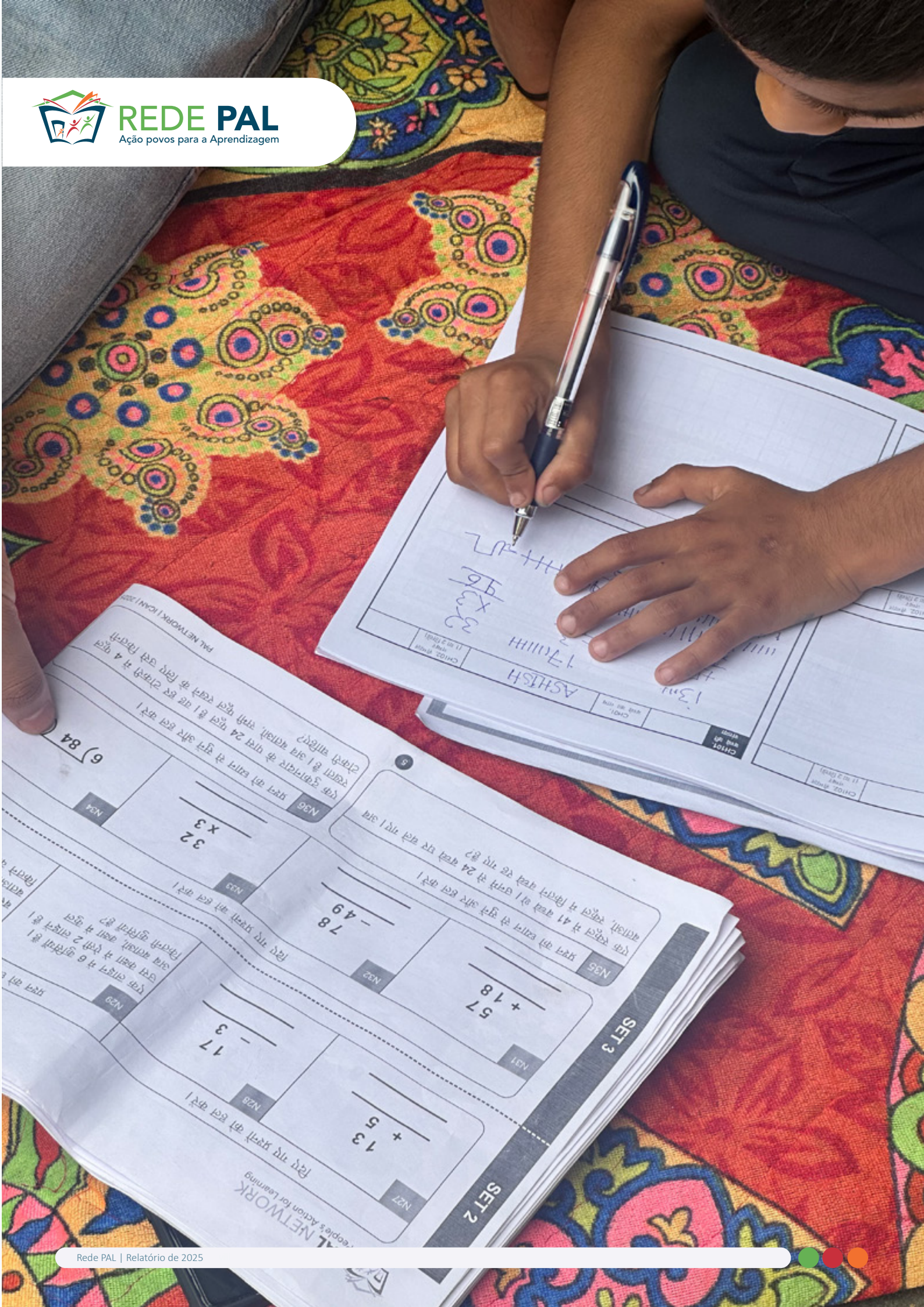
Este capítulo apresenta uma visão concisa do desenho de avaliação ICAN-ICAR. Documentação técnica completa — incluindo o Manual Técnico completo do ICAN-ICAR — está disponível em:

<https://www.palnetwork.org/ican-icar/>





REDE PAL
Ação povos para a Aprendizagem



Worksheet titled "SET 2" and "SET 3" with math problems in Hindi. The problems are arranged in a grid format.

SET 2

N27: $13 + 5 =$

N28: $17 - 3 =$

N29: एक बाग में 6 फूल हैं। उस बाग में ऐसी 2 फूल हैं। उस बाग में कितने फूल हैं?

N30: एक बाग में 4 फूल हैं। उस बाग में ऐसी 2 फूल हैं। उस बाग में कितने फूल हैं?

SET 3

N31: $57 + 18 =$

N32: $78 - 49 =$

N33: दिए गए प्रश्नों को हल करें।
एक बाग में 4 फूल हैं। उस बाग में ऐसी 2 फूल हैं। उस बाग में कितने फूल हैं?

N34: $32 \times 3 =$

N35: एक स्कूल में 41 बच्चे हैं। उनमें से 24 बच्चे घर वाले गए हैं। बाकी बच्चे कितने बच्चे हैं?

N36: एक दुकानदार के पास 24 फल हैं। वह हर दोपहर के लिए उसे बिक्री के लिए बाँट देता है। वह बाँट देता है।

Capítulo V

V. Metodologia e Implementação

A metodologia do ICAN-ICAR está enraizada no comprovado modelo de Avaliação Liderada pelo Cidadão (CLA) e utiliza amostragem aleatória para gerar estimativas que sejam representativas nacionalmente. A estratégia de implementação enfatiza a padronização em diversos países, mantendo a propriedade local e a sensibilidade cultural.

1. Estratégia de Amostragem

A estratégia de amostragem foi concebida para cumprir os padrões técnicos exigidos para a reportagem global, especialmente para o indicador ODS 4.1.1(a), privilegiando a precisão estatística e a cobertura abrangente da população-alvo.

População-alvo

A população-alvo da avaliação inclui crianças de 5 a 16 anos. Crucialmente, a metodologia garante a inclusão de todas as crianças nessa faixa etária, independentemente do estado de matrícula, o que significa que a amostra compreende tanto crianças que estudam quanto as que não estudam.

Projectar

O ICAN-ICAR utiliza uma abordagem de amostragem probabilística estratificada em múltiplos estágios. Isso aproveita a infraestrutura estatística nacional para garantir que a amostra seja representativa de todo o país.

- **Etapas 1:** Selecção de Áreas de Enumeração (AEs): Unidades Primárias de Amostragem (PSUs), definidas como Áreas de Enumeração (AEs) ou aldeia/bairro/vila/quarteirão, são selecionadas usando uma abordagem de Probabilidade Proporcional ao Tamanho da População (PPPS). Isso garante que áreas com populações maiores estejam proporcionalmente representadas na amostra. A estratificação ocorre tipicamente ao longo de regiões geográficas (por exemplo, províncias ou condado) e classificações urbanas/rurais para registar variabilidade demográfica e contextual.
- **Etapas 2: Amostragem Domiciliar:** Duas abordagens padronizadas distintas de amostragem domiciliar foram usadas para selecionar os 20 domicílios-alvo em cada Área de Enumeração (AE):
 1. **Método de Listagem de Domicílios (Seleção Sistemática):** Esta abordagem envolveu a equipa de avaliação primeiro gerar uma lista completa actualizada (Quadro) de todos os agregados familiares dentro da AE. A partir desta lista completa, 20 agregados familiares foram sistematicamente selecionados para a pesquisa. Este método foi a principal abordagem na maioria dos países.

2. Método da Regra Familiar (Cobertura Espacial): Esta abordagem foi projectada para garantir uma cobertura espacial uniforme, especialmente em AEs sem listas de agregados familiares facilmente disponíveis. Os inquiridores primeiro prepararam um mapa aproximado e dividiram a AE em quatro secções iguais. Dentro de cada secção da AE, cinco domicílios foram seleccionados. Começando de um ponto central, o primeiro Agregado familiar era seleccionado, e então cada 5º Agregado familiar encontrado ao se mover consistentemente em uma única direcção (por exemplo, para a esquerda) foi escolhido até que os cinco AFs para aquela secção fossem identificados. Isso garantiu que a amostra de 20 domicílios fosse distribuída uniformemente pela AE.

Em todos os casos, a selecção seguiu o mesmo protocolo central: um quadro actualizado foi criado (seja uma lista completa ou um quadro espacial pelo método da vila ou aldeia) antes da escolha dos 20 AFs principais. O processo de selecção geralmente era conduzido de forma transparente, com líderes comunitários presentes. Enquanto a maioria dos países utilizou o Método de Listagem, países como Mali, Senegal e Nicarágua utilizaram a 5ª Regra das Famílias, com exceção do México, onde, devido à maior taxa de não resposta, cada 3ª residência foi seleccionada. Em todos os países, apenas domicílios onde havia pelo menos uma criança na faixa etária-alvo de 5 a 16 anos foram pesquisados.

Essa metodologia estruturada visa produzir dados nacionalmente representativos que apoiem as estimativas dos resultados de aprendizagem, ao mesmo tempo em que enfrentam os desafios de realizar trabalho de campo em países em desenvolvimento.

Escala Planeada

O desenho amostral padrão para a avaliação ICAN-ICAR visa fornecer retratos em nível nacional da aprendizagem fundamental entre os países participantes.

O quadro de planeamento e amostragem finalizado no terceiro trimestre de 2024 teve como alvo a seguinte escala por país:

- **Áreas de Enumeração (AEs):** O cálculo determinou que 222 Áreas de Enumeração (AEs) por país seriam suficientes para estimar indicadores de resultados de aprendizagem suficientemente precisos.
- **Domicílios:** Com 20 domicílios amostrados por AE, a cobertura planeada global abrangia aproximadamente 4.440 domicílios por país.

Esse quadro global de amostragem serviu como a abordagem padrão a partir da qual cada país, trabalhando em estreita colaboração com seus Institutos Nacionais de Estatística (INE), adaptou e finalizou sua própria estratégia e documentação de amostragem. As exceções são México e Nicarágua, onde trabalharam com especialistas em design de pesquisas e amostragem para criar estratégias de amostragem.



Padrões de Qualidade

A amostragem e a implementação da recolha de dados são regidas por padrões de qualidade alinhados aos critérios de elegibilidade para reporte conforme o ODS 4.1.1(a). Estes incluíram padrões de qualidade-chave, como protocolos de amostragem que estabelecem uma taxa mínima de resposta de 70% e um tecto de substituição de 15%, com as AEs de reserva usados apenas quando necessário (Critérios UIS, 2025, p21-22). Estes padrões incluem igualmente a aplicação de pesos amostrais por todos os países, considerando os efeitos de cluster e reportando tamanhos efetivos de amostra por gênero.

Documentação de Amostragem

Uma descrição detalhada dos procedimentos de amostragem, metodologia de ponderação e implementação do projeto está disponível no Relatório de Amostragem ICAN-ICAR, acessível em:

<https://www.palnetwork.org/ican-icar/>



2. Fortalecimento de Capacidades e Treinamento em Cascata

Os resultados do ICAN-ICAR são sustentados por um modelo estruturado de capacitação, concebido para garantir a aplicação consistente dos protocolos de avaliação em todos os países participantes. A Rede PAL implementou um sistema de formação em níveis, através do qual a orientação técnica, procedimentos operacionais e os padrões de qualidade foram transferidos do Secretariado para as Equipas Nacionais de Gestão de Projectos, Instrutores principais e inquiridores de campo, permitindo uma implementação coerente em todos os níveis.

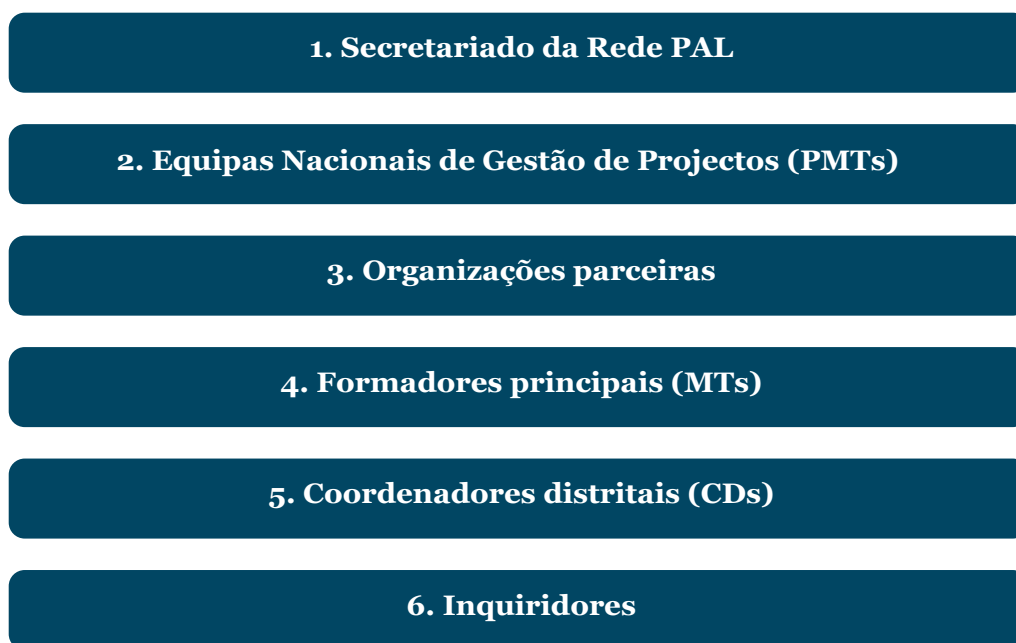


Figura 5.1. Partes interessadas no desenvolvimento de capacidade em cascata

Treinamento Faseado: Fluxo de Conhecimento

O processo de capacitação ICAN-ICAR seguiu um modelo em cascata altamente estruturado. Esse fluxo sistemático garantiu que o conhecimento técnico, os padrões éticos e os protocolos de colecta de dados fossem transferidos da liderança da rede para os voluntários que executavam as entrevistas nos agregados familiares.

- 1. Treinamento ao Nível de Rede:** A Secretaria da Rede PAL liderou engajamentos estratégicos e rodadas formais de treinamento com as Equipas de Gestão de Projectos (PMTs) de todos os países participantes, alinhando-as aos protocolos técnicos, padrões de qualidade de dados e prazos de implementação.
- 2. Treinamento ao Nível Nacional (Nível 1 – ToT):** As PMTs então transmitiram esse conhecimento aos formadores principais por meio das sessões de Treinamento de formadores principais (ToT).
- 3. Treinamento em Nível de Campo (Nível 2 – Inquiridores):** Formadores principais, apoiados pelas PMTs, treinaram os cidadãos voluntários/inquiridores responsáveis pela avaliação real nos agregados familiares.

Cada nível foi projectado com mecanismos específicos de controle de qualidade, incluindo questionários, práticas de campo com avaliações de desempenho e feedback, e verificações de confiabilidade entre avaliadores (IRR), para evitar a perda de informações críticas e garantir prontidão em todas etapas.

Principais Eventos de Treinamento

O ciclo 2024-2025 envolveu uma cascata de formação estruturada, começando com formações virtuais e presenciais de PMTs que aperfeiçoaram ferramentas, protocolos e fluxos de trabalho no SurveyCTO com base no feedback dos testes de campo. Estas sessões prepararam equipas nacionais para liderar treinamentos de alta qualidade para formadores principais (ToT) e Formadores de Inquiridores, garantindo a aplicação consistente das regras de falta, questionários contextuais e práticas de avaliação centradas na criança. O apoio entre pares de equipas PAL experientes fortaleceu a garantia de qualidade em todos os países participantes.



Figura 5.2. Principais Eventos de Treinamento

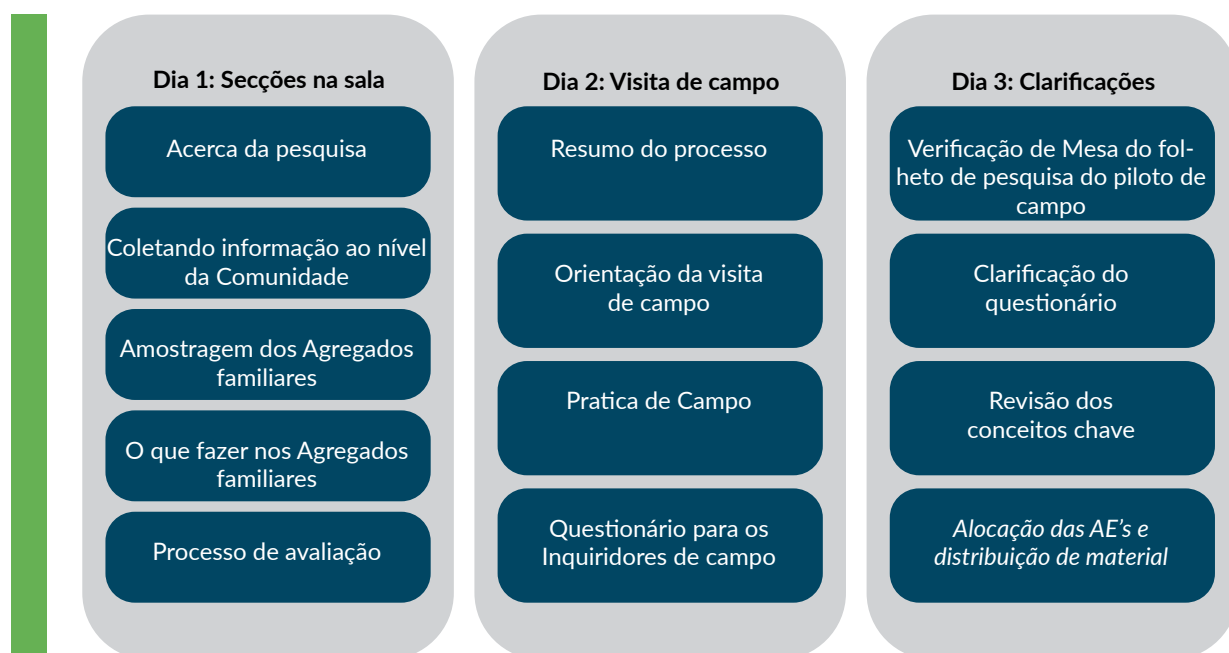


Figura 5.3. Agenda de treinamento para o ICAN – ICAR no fortalecimento de capacidades em cascata

Em todos os países, a fase de colecta de dados foi apoiada por uma forte cascata de treinamentos, com 15 Treinamentos de formadores principais (ToTs) e mais de 50 treinamentos de inquiridores realizados. A participação foi consistentemente alta, frequentemente acima de 95%, e em vários países atingindo 100%, o que demonstra forte engajamento e prontidão entre as equipas de campo. Países com grandes grupos de inquiridores, como Bangladesh, Tanzânia e Nepal, organizaram múltiplas rodadas de treinamento para garantir cobertura total, enquanto os resultados dos processos de selecção indicam que a maioria dos formandos atendia aos padrões de competência exigidos.

Tabela 5.1. Número de treinamentos realizados, por país

País	Treinamento de Instrutores (números)	Treinamentos de inquiridores (números)
Bangladesh	1	8
Quênia	1	1
México	1	3
Tanzânia	2	10
Mali	1	5
Senegal	1	1
Nepal	1	10
Paquistão	4	10
Uganda	1	18
Moçambique	1	10
Nicarágua	2	8
Total	16	84

3. Implementação de Campo e Garantia de Qualidade de Dados (DQA)

A execução da Avaliação Comum Internacional de Numeracia e Leitura (ICAN-ICAR) segue um cronograma padronizado de implementação e um quadro abrangente [de Padrões de Qualidade de Dados \(DQSF\)](#). Essa estrutura é crucial para garantir a confiabilidade, validade e comparabilidade global dos dados, atendendo às altas expectativas tanto de acadêmicos quanto de formuladores de políticas.

Resumo da Colecta de Dados

O estudo principal alcançou com sucesso escala e cobertura substanciais nos países participantes, demonstrando alta fidelidade ao desenho da amostragem.

No geral, a avaliação foi concluída em 2.917 das 2.933 Áreas de Enumeração (AEs) planejadas para a colecta final de dados, resultando em uma taxa de conclusão geral de 99,08% em toda a rede. Isso incluiu a conclusão de 100% da AE em Bangladesh, Quênia, Mali, Nepal, Nicarágua, Paquistão, Senegal, Tanzânia e Uganda, com os demais países alcançando altas taxas de conclusão (México com 96,5% e Moçambique com 98,5%).

Em todos os países participantes, a pesquisa alcançou 56.913 domicílios e avaliou a aprendizagem fundamental em 89.185 crianças. Essa colecta de dados em larga escala garante um conjunto de dados robusto e representativo para reportar resultados fundamentais de aprendizagem.

A avaliação manteve uma alta taxa de participação infantil nos agregados familiares pesquisados, com uma média de 92,61% das crianças elegíveis sendo avaliadas com sucesso em toda a rede. O México registou a maior taxa de avaliação (97,59%), enquanto o Paquistão (87,52%) e a Nicarágua (85,23%) tiveram a menor avaliação. O tempo médio levado para a avaliação ICAR (Leitura) foi de 6 minutos, e para a avaliação ICAN (Numeracia), foi de 8 minutos, confirmando que o desenho das ferramentas foi rápido, eficiente e adequado para avaliação em grande escala, porta a porta. A duração média total da pesquisa por domicílio foi de 35 minutos.

Garantia de Qualidade de Dados (DQA)

A garantia de qualidade dos dados (DQA) para a avaliação ICAN-ICAR foi alcançada por meio da aplicação sistemática e várias etapas dos protocolos de Monitoramento e Reverificação (M&R), que são parte integrante do processo de Avaliação Liderada pelo Cidadão (CLA) e seguem o Marco de Padrões de Qualidade de Dados em toda a rede (DQSF). O processo de DQA abrangeu treinamento pré-campo, supervisão em campo e verificação pós-campo, garantindo fidelidade técnica, conformidade ética e integridade dos dados em todos os países participantes.

A iniciativa investiu fortemente em processos pré-campo, incluindo o recrutamento e treinamento de mais de 3.700 cidadãos voluntários como inquiridores de campo. Esses inquiridores geralmente possuíam altos níveis de educação, com mais de 40% possuindo diplomas universitários ou superiores em países como Bangladesh, Senegal e México. Embora a experiência prévia com CLA fosse variada, o desempenho no treinamento foi uniformemente forte, com frequência superior a 95% e altas notas nos questionários confirmando uma compreensão sólida dos protocolos. Algumas lacunas iniciais no ritmo e na navegação dos dispositivos foram abordadas por meio de



sessões de atualização e emparelhamento estratégico dos inquiridores, confirmando a prontidão da equipa para a implantação.

Tabela 5.2. Perfil de cidadãos voluntários para colecta de dados

Países	Cidadãos Voluntários Mobilizados	Percentagem de Mulheres	Idade Média
Bangladesh	356	42%	26
Quênia	333	51%	28
México	507	70%	39
Tanzânia	639	42%	27
Mali	143	24%	31
Senegal	40	55%	28
Nepal	285	44%	26
Paquistão	208	41%	31
Uganda	413	39%	30
Moçambique	346	48%	27
Nicarágua	439	72%	20

Durante o trabalho de campo, os protocolos de M&R garantiram uma supervisão robusta. As actividades de monitoramento incluíram supervisão presencial e monitoramento telefónico pelas Equipas de Gestão de Projectos (PMTs), formadores principais (MTs) e Coordenadores Distritais (CDs), permitindo correcção de erros em tempo real e verificação de conformidade com as directrizes da pesquisa. No geral, 57,4% dos AEs pesquisados foram monitorados em campo. Além disso, a metodologia integrou medidas robustas para Confiabilidade Inter-Avaliador (IRR), também conhecidas como actividades de sombra. Os supervisores avaliaram independentemente as avaliações aplicadas por inquiridores em um subconjunto de domicílios para calcular a consistência da pontuação. Essa verificação confirmou com sucesso a consistência de alta pontuação, o cumprimento do limiar de confiabilidade exigido (80%) e garantiu a objectividade dos resultados da avaliação. Protocolos éticos, como é o caso de obter consentimento informado assinado dos pais e consentimento verbal das crianças, foram mantidos por meio de rigorosos treinamentos de processo e estratégias de constituição de pares para os inquiridores.



Documentação Técnica (Recursos Completos Online)

Os procedimentos completos de Implementação em Campo e de Monitoramento e Revisão Abrangentes são descritos nas Instruções e nos Manuais de M&R. Esses documentos são a versão adaptada do Quênia e ambos os documentos estão disponíveis em:

<https://www.palnetwork.org/ican-icar/>



4- Estudo Piloto realizado em Escolas no Botswana

Administração Individualizada da Avaliação ICAN - ICAR baseada na Escola

A avaliação ICAN-ICAR de Botswana sob a Education Compass 2025 foi realizada como uma avaliação individual de aprendizagem fundamental com 1.265 alunos, 584 (46%) da 4ª classe e 681 (54%) da 7ª classe, em 20 escolas primárias públicas da região Sudeste. Este foi um estudo piloto com o objectivo de determinar se o ICAN-ICAR, que normalmente é administrado individualmente em residências, poderia ser implementado de forma eficaz em um ambiente escolar. Este estudo examinou quanto tempo leva para avaliar uma turma completa, quantos inquiridores são necessários, se os protocolos administrativos centrais são mantidos, se os dados contextuais dos domicílios ainda podem ser colectados e se a administração do ICAN-ICAR nas escolas afecta a experiência geral de avaliação para crianças e inquiridores.

O ICAN era administrado em Setswana ou inglês, enquanto o ICAR era administrado apenas em inglês. A preparação para a avaliação incluiu duas rodadas de piloto para refinar a abordagem de amostragem e fortalecer as traduções em Setswana. Em seguida, houve um processo competitivo de recrutamento e nove dias de treinamento intensivo que equipou 12 Inquiridores e 2 supervisores com as habilidades necessárias para administrar o ICAN e o ICAR. A amostragem foi realizada usando registos de turma, normalmente resultando em 8-9 alunos por fluxo selecionados para avaliação individual.

Em média, cada avaliação completa durou 24 minutos (15 minutos para ICAN e 9 minutos para ICAR). Avaliar uma sequência completa de nove crianças exigiu aproximadamente 3,5 a 4 horas para um único inquiridor. Com 12 inquiridores enviados, a equipa avaliou mais de 80 alunos por dia. Normalmente, um inquiridor trabalhava com uma única turma, enquanto 2 a 4 inquiridores actuavam simultaneamente em diferentes áreas, usando salas de aula silenciosas ou escritório para garantir uma administração padronizada e adequada para as crianças.

Após a avaliação nas escolas, os alunos levaram cartas dos cuidadores para colectar os dados de contacto para entrevistas telefônicas de acompanhamento. Os cuidadores podiam enviar suas informações por meio de um código QR do WhatsApp ou devolvendo o formulário em papel pela escola, resultando em 1.084 entrevistas completas com cuidadores, representando 97% de todas as cartas devolvidas. 402 cuidadores (36%) responderam pelo WhatsApp. As entrevistas por telefone duraram em média 18 minutos e reuniram informações sobre conectividade, uso do WhatsApp, além do ambiente de aprendizagem na residência. Os cuidadores também compartilharam suas opiniões sobre apoio ao trabalho de casa e atitudes disciplinares.

Para a 4ª classe, uma verificação adicional de numeracia por telefone foi realizada usando o programa ConnectEd da Youth Impact. 466 das 492 crianças completaram este teste, uma taxa de resposta de 80% em relação a todas as avaliações presenciais e 95% em relação às cartas devolvidas, mostrando que avaliações escolares podem ser vinculadas a acompanhamentos remotos.

Existem várias maneiras de explorar o ICAN-ICAR à nível escolar. O ICAN-ICAR se adapta bem ao uso escolar, combinando um design simples e individual com protocolos padronizados que mantêm a entrega consistente, porém localmente adaptável. As escolas podem usar as ferramentas para verificações diagnósticas rápidas ou amostragens periódicas para monitorar o progresso, apoiar intervenções de aprendizagem curtas ou orientar visitas de mentoria ajudando a identificar equívocos comuns. As ferramentas também podem alimentar o planeamento de melhoria escolar junto com dados de frequência ou trabalhos de casa, e um modelo combinado — usando avaliações escolares com acompanhamento do cuidador ou breves verificações por telefone — pode fornecer uma visão mais completa da aprendizagem das crianças na escola e em casa.

O projecto - piloto do Botswana serviu como prova de conceito, demonstrando que a avaliação ICAN-ICAR pode ser implementada de forma eficaz em ambiente escolar, mantendo a característica central da ferramenta: A administração individualizada e centrada na criança. O estudo forneceu evidências claras sobre o tempo necessário para avaliar toda a turma, o número de inquiridores necessários e a viabilidade de manter os protocolos administrativos centrais. Além disso, altas taxas de resposta dos cuidadores indicam que avaliações baseadas na escola podem ser complementadas com sucesso mediante o acompanhamento domiciliar para colectar informações contextuais essenciais.

A administração domiciliar garante que todas as crianças, incluindo aquelas fora da escola, frequentemente ausentes ou enfrentando barreiras de acesso, estejam representadas nos dados fundamentais de aprendizagem. Em ambientes onde a frequência escolar é consistentemente alta, entretanto, o piloto mostra que o ICAN-ICAR pode servir como uma avaliação escolar viável e eficiente para monitoramento rotineiro. As conclusões deste piloto fornecem orientações práticas aos governos sobre designação, agendamento e logística, e mostram que o ICAN-ICAR pode ser integrado a sistemas nacionais para monitorar a qualidade da aprendizagem e fortalecer a alfabetização e a numeracia fundamentais. As ferramentas também podem apoiar o planeamento de melhorias escolares junto com dados sobre frequência ou lição de casa, e uma abordagem combinada, usando avaliações escolares com acompanhamento do parente ou breves verificações por telefone, pode fornecer uma visão mais completa da aprendizagem das crianças tanto na escola quanto em casa.

Para a análise, o Youth Impact mapeou os itens de avaliação ICAN e ICAR para os níveis mínimos de proficiência do Global Proficiency Framework (GPF) para matemática e leitura por nível escolar. Devido à natureza piloto dos dados de Botswana, estimativas proxy MPL foram utilizadas em vez do mesmo cálculo MPL aplicado no relatório principal. Classificamos as crianças como alcançado a proficiência mínima se responderam correctamente a pelo menos 50% dos itens do seu nível escolar que tentaram. Esse limiar foi seleccionado para aproximar o nível mínimo de proficiência (demonstrando mais da metade das competências do nível escolar) e deve ser considerado preliminar, pois difere da abordagem baseada em IRT usada para dados de outros países na iniciativa ICAN-ICAR.

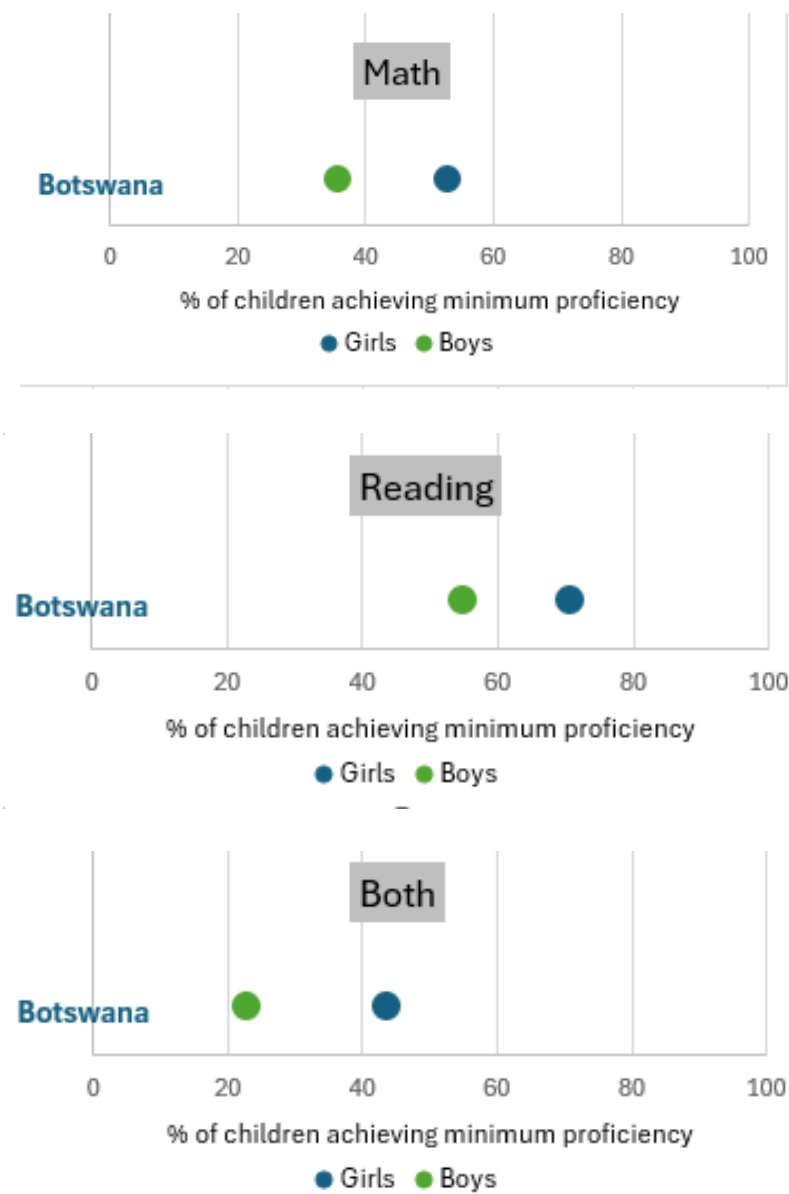


Percentagem de crianças da 4ª Classe que atingem proficiência mínima em matemática, leitura e ambos



Math	45
Reading	63
Both	34

Percentagem de meninos e meninas da 4ª Classe que atingem proficiência mínima em matemática, leitura e ambos

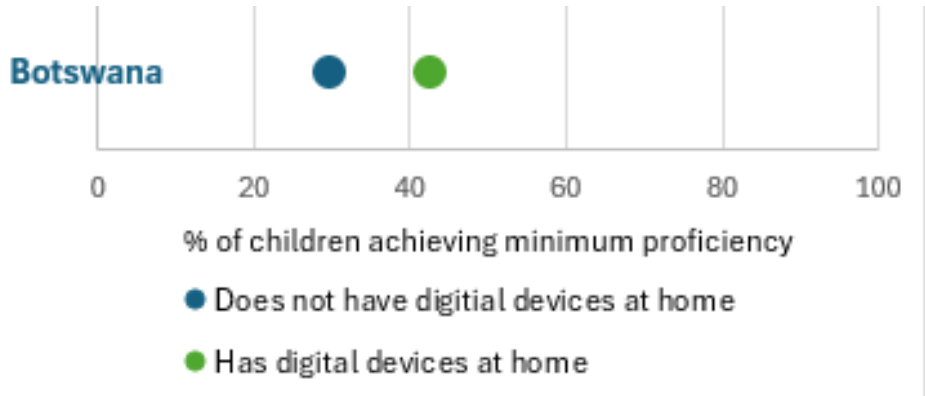


Aqui compartilhamos alguns pontos de dados para corresponder aos números acima

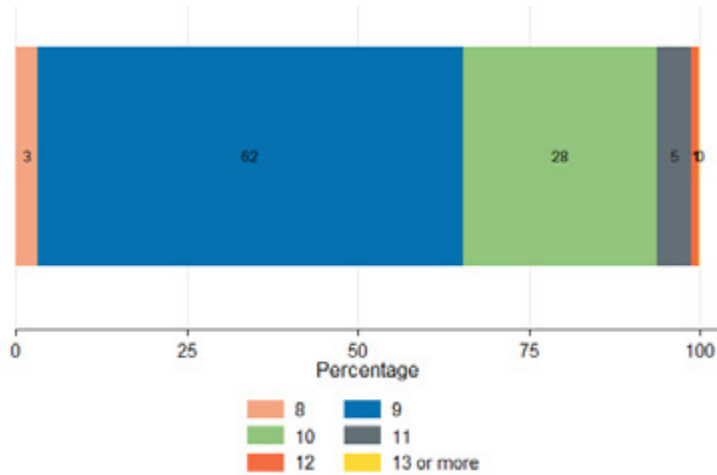
Math – boys	36
Reading – boys	55
Both – boys	23
Math – girls	53
Reading – girls	71
Both – girls	44

Percentagem de crianças da 4ª Classe com e sem dispositivos que atingem proficiência mínima tanto em leitura quanto em matemática

Children with devices	43
Children without devices	30



Em termos de compartilhamento de outros dados em outras partes do relatório, aqui está um número para Botswana que replicou a Figura 16, a distribuição etária dos alunos da 4ª Classe.





Glossário

Rede PAL: A Rede de Acção Popular para a Aprendizagem, uma coalizão de organizações que trabalham juntas para melhorar os resultados educacionais por meio de avaliações lideradas por cidadãos e esforços colaborativos.

Avaliações Lideradas por Cidadãos (CLAs): Avaliações criadas e implementadas por membros da comunidade para avaliar os níveis de aprendizagem das crianças, enfatizando inclusão e engajamento local.

Estrutura de Avaliação: Um plano estruturado que define os objetivos, conteúdos e métodos usados para avaliar os resultados de aprendizagem dos alunos.

Avaliação Inicial de Linguagem, Alfabetização e Numeracia (ELANA): Uma iniciativa voltada para avaliar habilidades fundamentais de literacia e numeracia entre crianças de 4 a 10 anos no Sul Global, utilizando design adaptativo baseado em computador e em múltiplas etapas.

Testes de Campo: O processo de testar ferramentas de avaliação em ambientes reais para avaliar sua eficácia e fazer os ajustes necessários antes da implementação completa.

Aprendizagem Fundamental: A aprendizagem fundamental inclui alfabetização básica, matemática e habilidades socioemocionais, sendo a base para uma vida de aprendizagem. Eles também promovem o crescimento social e emocional, o desenvolvimento cognitivo e o engajamento cívico. Essas habilidades são essenciais, ajudando as crianças de hoje a se tornarem as pessoas produtivas do amanhã.

Sul Global: Termo usado para se referir a países em desenvolvimento, especialmente na África, América Latina e partes da Ásia, onde os desafios educacionais costumam ser mais pronunciados.

Design Adaptativo: Uma estrutura onde o teste se adapta ao desempenho da criança usando regras de parada, evitando fadiga ao não fazer perguntas além do nível de capacidade da criança.

Plano de Avaliação: Um plano é uma abordagem de desenho de avaliação que ajuda a garantir que a avaliação atenda aos requisitos de conteúdo. Para o ICAN-ICAR, este é um arcabouço detalhado que define domínios, itens e níveis de dificuldade para garantir consistência e alinhamento com os padrões globais.

Questionário Contextual: Um conjunto de perguntas sobre características do domicílio, dos pais e da criança que ajudam a explicar os resultados de aprendizagem por meio do contexto socioeconômico.

Funcionamento Diferencial de Itens (DIF): Uma verificação psicométrica que garante que os itens do teste funcionem de forma semelhante em grupos como gênero, região ou idioma.

Área de Enumeração (AE): As AEs são as menores unidades geográficas operacionais usadas para amostragem, geralmente extraídas de dados do censo nacional, para coleta, disseminação e análise de dados censitários, e são frequentemente usadas como um quadro nacional de amostragem para vários tipos de pesquisas.



Glossário de Termos

Marco Global de Proficiência (GPF): O Marco Global de Proficiência (GPF) descreve os níveis mínimos globais de proficiência que os alunos da 1ª a 9ª Classes devem alcançar em leitura e matemática.

Confiabilidade entre avaliadores (IRR): A confiabilidade entre avaliadores é o grau em que dois ou mais avaliadores (ou observadores, codificadores, examinadores) concordam.

Nível Mínimo de Proficiência (MPL) – Os MPLs são referências de conhecimentos e habilidades básicas que crianças e jovens devem alcançar em áreas-chave como leitura e matemática em estágios específicos da escolaridade.

Monitoramento e Reverificação (M&R) – Um processo de garantia de qualidade que envolve supervisão, revisões de mesa e verificação de campo para garantir precisão e confiabilidade dos dados coletados.

Método de Comparação Pairwise (PCM): O PCM permite que os países determinem o parâmetro em sua avaliação para o cumprimento da proficiência mínima global. Isso é alcançado por especialistas em matéria (PMEs) que realizam um exercício de comparação em pares utilizando itens da avaliação do país e itens já localizados em relação ao LPS.

Equipa de Gestão de Projetos (PMT) – A equipa em nível nacional responsável por coordenar a implementação da avaliação, treinamento, monitoramento e gestão de dados.

SurveyCTO: A plataforma digital de coleta de dados usada para registrar, armazenar e monitorar dados de avaliação ICAN-ICAR.

Regras de Parar – Critérios que determinam quando parar de testar uma criança quando ela atinge o limite de dificuldade para evitar fadiga ou frustração.

Grupo Consultivo Técnico (TAG) – Um painel de líderes e especialistas que fornecem orientações sobre metodologia, qualidade dos dados, psicometria e alinhamento global.

Treinamento de Instrutores (ToT): Uma etapa de capacitação onde as PMTs treinam Instrutores Mestres, que então encaminham o treinamento para os inquiridores de campo.

Instituto de Estatística da UNESCO (UIS): O Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) é a fonte oficial e confiável de dados internacionalmente comparáveis sobre educação, ciência, cultura e comunicação. Também é a agência oficial da ONU responsável por coletar e verificar dados educacionais globais e monitorar indicadores do ODS 4.



Referências

- Conselho Australiano de Pesquisa Educacional (ACER). (2022). *Estrutura Global de Proficiência: Leitura e Matemática*. Melbourne, Austrália: ACER.
- Conselho Australiano de Pesquisa Educacional e Instituto UNESCO de Estatística. (2025). *Benchmarking e Vinculação para o ODS 4.1.1(a): Diretrizes Técnicas do Método de Comparação em Pares*. Montreal, Canadá: UIS.
- Kaffenberger, M., & Pritchett, L. (2020). *Uma Trajetória de Aprendizagem para Sistemas Educacionais: Mensuração e Implicações*. Programa RISE.
- Kaffenberger, M., & Pritchett, L. (2021). *Perfis de Aprendizagem: Construção e Interpretação de Trajetórias de Aprendizagem Hipotéticas*. Programa RISE.
- Instituto de Estatística da UNESCO. (2017). *Mais da metade das crianças e adolescentes não está aprendendo no mundo todo*. Montreal, Canadá: UIS.
- Instituto de Estatística da UNESCO. (2024). *ODS 4 Resumo de Dados: Lacunas Globais de Dados sobre Educação*. Montreal, Canadá: UIS.
- Instituto de Estatística da UNESCO. (9 de dezembro de 2024). *Carta de Confirmação Técnica sobre o Alinhamento do ICAN-ICAR com os Critérios do ODS 4.1.1(a)*. Montreal, Canadá: UIS.
- Instituto de Estatística da UNESCO. (2025). *Requisitos de Reporte para o Indicador ODS 4.1.1(a): Níveis Globais de Proficiência e Critérios para Alinhamento*. Montreal, Canadá: UIS.
- Banco Mundial. (2022). *O Estado da Pobreza Global de Aprendizagem: Atualização 2022*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial. (2019–2024). *Notas técnicas e atualizações de dados sobre Aprendizagem sobre Pobreza*. Washington, DC: Banco Mundial.



Anexo A:

Organizações Parceiras por País

Este anexo reconhece a ampla rede de parceiros implementadores que contribuíram para operações de campo, mobilização comunitária, coleta de dados e suporte técnico em todos os países participantes. A colaboração deles foi fundamental para garantir uma implementação da avaliação de alta qualidade e baseada na comunidade.

País	Organizações Parceiras
Bangladesh (8 parceiros)	• Ashrai • ECONS (Serviços de Avaliação e Consultoria Ltd.) • GJUS (Udayan Swabolombee Sangstha) • MSED (Associação Multipropósito de Desenvolvimento Socioeconômico) • RRF (Fundação para a Reconstrução Rural) • SERAA (Associação de Desenvolvimento Socioeconômico e Rural) • USS (Udayankur Seba Sangstha) • YPSA (Jovem Poder na Ação Social)
Nepal (3 parceiros)	• Academia Asiática para a Paz e Pesquisa • Escola de Educação da Universidade de Katmandu • Sanidhya Consulting
Paquistão (5 parceiros)	• Organização de Bem-Estar EHED • Ajuda Humana • Comunidade Mohmand para Educação e Desenvolvimento (MCED) • Sociedade para o Empoderamento das Pessoas • Organização de Bem-Estar Sukaar
Moçambique (8 parceiros)	• Accão para o Desenvolvimento Comunitário (ASADEC) • Associação Moçambicana Mulher na Educação (AMME) • Associação para Democracia e Boa Governação (ADBG) • Associação para Sanidade Ambiental (ASA) • Conselho Cristão de Moçambique (CCM) • MAGARIRO • Movimento Educação para Todos (MEPT) • SPECCHILDREN
Tanzânia (10 parceiros)	• Ação pelo Cuidado Comunitário • CARITAS – Tabora • ELIMISHA • Ambiente Juvenil Guluka • Associação de Controle da AIDS do Kilimanjaro (KACA) • MTWANGONET • Organização do Centro Infantil New Light (NELICO) • Organização de Desenvolvimento Social RAFIKI (Rafiki-SDO) • Associação de Mulheres Safina • Sawa Wanawake



Anexo A:

Organizações Parceiras por País

Quênia (46 parceiros)	• Iniciativa de Empoderamento dos Pastores Alemun • Fundo de Educação Butula Neighbours Keeper • Programa de Desenvolvimento Comunitário Central Rift • Centro de Informação Juvenil Chuka • Grupo Juvenil Delta Voices • Organização de Desenvolvimento de Pastores Dupoto-e-Maa Olkejuado • Enkishon Sidai África • Fórum para Arte no Desenvolvimento Comunitário • Girls Concern CBO • Programa de Empoderamento Econômico Go • Associação Internacional Voluntária Humanitária (HIVA) • Iniciativa para Cuidado e Apoio ao Empoderamento • Inspire Children e Organização Juvenil • Grupos de Autoajuda Jalaqa • Programa de Empoderamento Feminino do Condado de Kakamega • Organização Comunitária Kapletundo • Grupo de Autoajuda KapsooGaa • Voluntários do Meio Ambiente Kijabe (KENVO) • Rede Kitui para Desenvolvimento Sustentável • Consórcio Jovem e Governança Kwale • Rede Juvenil Logogo • Magariro? • CBO Magharibi • Grupo de Apoio Infantil Passos Magunga • Rede Juvenil Makueni • Iniciativa de Paz Meru • Avanço dos Direitos e Proteção das Mulheres Muçulmanas (MWARP) • Parceiros nas Artes e Desenvolvimento Contemporâneo • Programa de Adaptação Inteligente para Educação Pastoral (PESAP) • Programa Pioneiro de Desenvolvimento Infantil • Rays of Hope-Kenya • Centro Read and Run • SIFA • Grupo de Autoajuda para Pessoas com Deficiência Sagana • Programa Integrado de Empoderamento Feminino Samburu • Save Africa CBO • Rede Siaya Muungano • Assistência Infantil Taveta • Iniciativa Juvenil Tubonge CBO • Tuboreshe Pamoja CBO • Unidos?? • Organização Agrícola e de Conservação Ambiental de Victoria (VIAGENCO) • Serviços da Rede de Iniciativas de Voluntários (VINES) Quênia • Organização Comunitária Wezesha Jamii • Organização de Desenvolvimento Comunitário Yangat • Iniciativas Juvenis - Quênia
Mali	Autoimplementado
Nicaragua (1 partenaire)	• Ministério de Educação (MINED), Dirección General de Formación Docente (FD)



Anexo A:

Organizações Parceiras por País

Uganda (26 parceiros)	• Iniciativas de Desenvolvimento Rural Africano (ARDI) • Agência Líder de Mudança de Apoio Social (CLASS) • Ajuda Infantil Uganda (CAU) • Fundação Criança para Jovens (C2Y) • Associação de Crianças e Esposas de Soldados Deficientes (CAWODISA) • Ministérios de Fraternização Cristã (CFM) • Iniciativa Cidadã para Democracia e Desenvolvimento (CIDD) • Iniciativas de Desenvolvimento Comunitário e Bem-Estar Infantil (CODI) • Fundação para Ajuda Comunitária Inclusiva (FICH) • Fundação para Desenvolvimento Aberto (FOD) • Amigos da Boa Vontade (FOG) • Ajuda aos Chorões Vozes (HCV) • Iniciativa Holística para o Desenvolvimento Comunitário (HOLD) • Iniciativas Joy Uganda (JOYI) • Aliança de Organizações da Sociedade Civil Kapchorwa (KACSOA) • Rede de Organizações da Sociedade Civil Kitaara (KICSON) • Aliança Familiar Kiyita para o Desenvolvimento (KIFAD) • Life Concern (LICO) • Agência de Ação e Desenvolvimento da Alfabetização (LADA) • Iniciativa de Desenvolvimento Lusuganda (LUSUDI) • Parceiros no Desenvolvimento e Centro para Transformação Holística (PICOT) • Paixão pelo Desenvolvimento (P4D) • Iniciativa Sudoeste para Aconselhamento Comunitário (SWICCO) • TAPA (Trabalhar e Promover a Agricultura) • Escritório de Planejamento e Desenvolvimento da Diocese de Teso (COU-TEDDO) • Uganda Eyenkyä
Senegal (5 parceiros)	• CAREF • GADEC • Parceiro Local 1 • Parceiro Local 2 • Parceiro Local 3
Mexique (21 Parceiros)	• 21 équipes d'État collaboratrices



Apêndice A:

Prevalência de Dificuldades Funcionais entre Crianças

Introdução

Este apêndice apresenta os achados do Módulo de Funcionamento Infantil do Grupo Washington (WG-CFM), que foi administrado como parte da avaliação ICAN-ICAR 2025 para estabelecer uma compreensão básica das dificuldades funcionais entre crianças nos países participantes. O módulo oferece uma medida internacionalmente comparável de deficiência baseada no funcionamento cotidiano, em vez de diagnóstico médico ou clínico, tornando-o bem adequado para avaliações em larga escala baseadas no domicílio. Os resultados aqui incluídos resumem a prevalência de dificuldades funcionais significativas em seis domínios e oferecem um ponto de referência para futuros esforços de fortalecer a inclusão das ferramentas ICAN-ICAR.

Visão geral do Módulo de Funcionamento Infantil do Grupo Washington

O WG-CFM é um padrão reconhecido globalmente desenvolvido pelo Washington Group on Disability Statistics e pela UNICEF para medir a deficiência entre crianças de 2 a 17 anos. Ele foca em como as crianças realizam atividades-chave em suas vidas diárias, registrando dificuldades que podem afetar a participação na escola, comunicação e aprendizagem. O módulo foi integrado ao questionário doméstico ICAN-ICAR e administrado aos pais ou cuidadores principais de cada criança do domicílio.

Domínios Avaliados

O WG-CFM inclui seis domínios funcionais centrais que são críticos para a aprendizagem e a participação cotidiana:

1. **Ver** – dificuldade de enxergar, mesmo com óculos
2. **Audição** – dificuldade auditiva, mesmo com auxílios
3. **Andar** – desafios de mobilidade em comparação com os pares
4. **Autocuidado** – desafios com alimentação ou vestir
5. **Comunicação** – dificuldade de ser compreendido por pessoas familiares e desconhecidas
6. **Lembrar** – dificuldade para lembrar ou se concentrar

Definição de Dificuldade Funcional Significativa

Cada domínio utiliza uma escala de resposta de quatro categorias:

- Sem dificuldade
- Alguma dificuldade
- Muita dificuldade
- Não consigo fazer de jeito nenhum

De acordo com os padrões de reporte do Washington Group, a dificuldade funcional significativa é



definida como uma resposta de:

- “Muita dificuldade”
- “Não dá pra fazer nada”

As estimativas abaixo referem-se à proporção de crianças que apresentam dificuldade funcional significativa em cada domínio.

Achados de Prevalência em Países

Nos países participantes, a prevalência varia conforme o domínio e o contexto. Dificuldades de comunicação e memória apresentam as maiores taxas de dificuldade significativa na maioria dos contextos, enquanto autocuidado e caminhada apresentam consistentemente as menores oportunidades. Esses padrões estão alinhados com pesquisas globais sobre deficiência, que normalmente encontram maior prevalência nos domínios cognitivo e de comunicação entre crianças em idade escolar.

A tabela abaixo resume as estimativas de prevalência para cada domínio funcional por país.

Países	Ver	Audição	Ambulante	Autocuidado	Comunicação	Lembrar
Bangladesh	0.12%	0.20%	0.20%	0.33%	0.20%	0.51%
Quênia	0.48%	0.35%	0.33%	0.41%	0.68%	0.69%
Mali	0.16%	0.16%	0.21%	0.19%	0.28%	0.26%
México	0.83%	0.30%	0.41%	0.43%	0.90%	1.80%
Moçambique	0.84%	0.86%	0.81%	1.11%	1.08%	3.06%
Nepal	0.37%	0.35%	0.35%	1.08%	0.23%	0.37%
Nicarágua	0.98%	0.47%	0.53%	0.59%	0.77%	1.48%
Paquistão	1.28%	1.06%	1.02%	1.05%	1.07%	1.23%
Senegal	0.22%	0.24%	0.33%	0.15%	0.29%	0.60%
Tanzânia	0.18%	0.34%	0.27%	0.43%	0.38%	0.51%
Uganda	0.35%	0.29%	0.28%	0.24%	0.36%	0.82%

Tabela B.1. Percentagem de crianças relatando dificuldade funcional significativa (“muita dificuldade” ou “não consegue fazer nada”) em seis domínios do Grupo de Washington, por país.

Notas sobre Interpretação

- O WG-CFM não diagnostica deficiências médicas; ele identifica dificuldades funcionais relevantes para a participação e aprendizagem diárias das crianças.
- A prevalência reflecte o relato dos cuidadores, que pode variar entre contextos culturais e linguísticos.
- Essas estimativas fornecem uma linha de base, não uma avaliação completa da inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas educacionais.
- As estimativas não são desagregadas por idade ou classe porque os principais marcos de reporte de aprendizagem do ICAN–ICAR (10 anos, 4ª classe, trajetórias etárias) ainda não incluem resultados do MPL desagregados por deficiência.

Implicações para as Futuras Rodadas ICAN–ICAR

Os dados do WG-CFM de 2025 fornecem uma base para fortalecer a inclusão do ICAN–ICAR em ciclos futuros. As próximas rodadas se concentrarão em:

- Desenvolvimento de adaptações para crianças com dificuldades visuais, auditivas e de comunicação
- Refinando procedimentos de avaliação para melhorar a acessibilidade
- Explorando estruturas de reporte para resultados de aprendizagem desagregados por deficiência
- Ampliação da colaboração com ministérios nacionais e organizações de pessoas com deficiência
- Integração da aprendizagem socioemocional e outros domínios relevantes para a educação inclusiva

A linha de base apresentada neste apêndice apoiará o desenvolvimento de ferramentas e testes piloto em 2026, bem como o diálogo político sobre aprendizagem fundamental inclusiva para pessoas com deficiência no ciclo 2027–2028.



