USAID | MOÇAMBIQUE
DO POVO AMERICANO

AVALIAÇÃO DE IMPACTO DO PROJECTO USAID/*Aprender a Ler* EM MOÇAMBIQUE

Ano 2 (Meio Termo 2) Relatório Final IE/RCT - Resumo Executivo

27 de fevereiro, 2015

Este relatório foi concebido para a USAID/Moçambique por Magda Raupp, Bruce Newman, Luis Revés e Carlos Lauchande de acordo com a Avaliação de Serviços IQC Task Order AID-656-TO-12-00002 adjudicada à International Business & Technical Consultants, Inc. (IBTCI), tendo como sub-contratante a Global Surveys Corporation (GSC Research). As opiniões dos autores aqui expressas não refletem necessariamente as opiniões expressas pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional ou pelo governo dos Estados Unidos.

AVALIAÇÃO DE IMPACTO DO PROJECTO USAID/*APRENDER A LER* EM MOÇAMBIQUE

Ano 2 (Meio Termo 2)

Relatório IE/RCT - Resumo Executivo

Serviços de Avaliação IQC Task Order AID-656-TO-12-00002
Relatório 7

International Business & Technical Consultants Inc.

Magda Raupp, Líder de Equipe
Bruce Newman, Estatístico/Especialista em Análise de Dados
Luis Revés, GSC Research, Chefe Adjunto da Equipe
Carlos Lauchande, Estatístico/Analista de Dados

27 de fevereiro, 2015

ÍNDICE

ÍNDICE i
ABREVIATURAS v
RESUMO EXECUTIVO vi
1. INTRODUÇÃO 1
1.1 Organização do Relatório 2
2. USAID/APRENDER A LER 4
3. ABORDAGEM METODOLÓGICA 8
3.1 A metodologia da pesquisa 8
3.2 As perguntas da Avaliação de Impacto 9
3.3 Instrumentos usados na recolha de dados 10
3.4 Administração da Ferramenta 12
3.5 Análise dos dados 13
3.6 Limitações do estudo 14
4. RESULTADOS 17
4.1 Resultados relacionados aos alunos 17
4.2 Efeitos relacionados aos alunos: Mudanças nas competências de leitura 21
4.3 Efeitos relacionados aos Professores: Mudanças nos Comportamentos Instrucionais 37
4.4 Efeitos em relação à escola: Mudanças na gestão escolar e no apoio à leitura. 45
4.5 Entrevistas com os Directores de Escola/Pedagógicos 50
5. ANÁLISE DA RELAÇÃO CUSTO-EFICÁCIA 57
5.1 Abordagem Metodológica 57
5.2 Resultados Obtidos 59
6. CONCLUSÕES 63
7. RECOMENDAÇÕES 66
ANEXO A FERRAMENTA EGRA 70
ANEXO B AVALIAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR (SMA) 81
ANEXO C PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA 85
ANEXO D SMA- PROTOCOLO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR 90
ANEXO E PROTOCOLO DE ENTREVISTA COM O DIRECTOR 93
ANEXO F RELATÓRIO DE RECOLHA DE DADOS 94
ANEXO G COMPARABILIDADE DOS GRUPOS DO RCT 99
ANEXO H CUSTOS DO USAID/APRENDER A LER (2014) E CUSTO UNITÁRIO POR HABILIDADE 100
ANEXO I COMPARAÇÃO DE DESEMPENHO URBANO VS RURAL 104
ANEXO J REFERÊNCIAS 106

ABREVIATURAS

ApaL	Aprender a Ler
CAP	Conceito sobre Material Impresso
CEA	Análise Custo-Eficácia
clpm	letras correctas por minuto
cwpm	palavras correctas por minuto
DPEC	Directoria Regional de Educação
EGRA	Avaliação de Leitura nas Classes Iniciais
IBTCI	Consultores Técnicos de Negócios Internacionais
IE	Avaliação de Impacto
IFP	Instituto de Formação de Professores (Faculdade de Pedagogia)
INSET	Formação prática durante o trabalho (*in-service*)
LEI	Instituição de Educação Local
M&E	Monitoria & Avaliação
MINED	Ministério da Educação
PD	Director Pedagógico
RCT	Teste Aleatório Controlado
RSA	Avaliação Escolar Rápida
SD	Director de Escola
SDEJT	Serviço para a Educação, Juventude e Tecnologia.
SMA	Avaliação da Gestão Escolar
SMT	Ferramenta de Gestão escolar
TIMSS	Tendências Internacionais no Estudo de Matemática e de Ciências
TLA	Material de Ensino e Aprendizagem
TOT	Treinamento dos instrutores
UIS	Instituto de Estatísticas da UNESCO
UNESCO	Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas
USAID	Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional
WEI	Corporação para a Educação Mundial
ZIPs	Zonas de Influência Pedagógica

RESUMO EXECUTIVO

Histórico

A Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) em Moçambique financiou a Corporação para a Educação Mundial (WEI) para desenvolver e implementar uma abordagem da leitura nas classes iniciais, o projecto USAID / Aprender a Ler (ApaL), alinhado com a meta global da USAID de atingir 100 milhões de crianças leitoras até 2015. O projecto defende uma "visão simples de leitura" e inclui vocabulário, descodificação, fluência e actividades de compreensão de leitura, formação, *coaching* e planos de aula roteirizados para os professores, materiais de ensino-aprendizagem (TLAs), livros descodificáveis[1], livros para os estudantes e treinamento e *coaching* para o director de escola (SD) para apoiar o ensino da leitura. O ApaL foi lançado em Julho de 2012 pela USAID e pelo Ministério da Educação de Moçambique (MINED). O projecto teve como alvo 52.710 estudantes em segunda e terceira classes, 849 professores de segunda e terceira classes e 61 directores de escolas em 122 escolas. As escolas foram agrupados em torno de 34 Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) [2] em sete districtos ao longo dos corredores econômicos das províncias de Nampula e Zambézia em Moçambique.

Desde Setembro de 2012, a empresa de Consultores Técnicos de Negócios Internacionais (IBTCI) vem realizando uma Avaliação de Impacto (IE) do projecto ApaL com uma amostra aleatória de 180 escolas nas duas províncias alvo em nome da USAID/Moçambique. A IE usou a metodologia de Teste Aleatório Controlado (RCT) e a Avaliação de Leitura nas Classes Iniciais (EGRA) para recolher dados sobre as competências de leitura de cerca de 3.600 alunos de segunda e terceira classes em três ocasiões de recolha de dados: na Linha de Base, em Fevereiro / Março de 2013, no início do ano escolar e no Meio Termo 1 e 2 perto do final dos anos escolares de 2013 e 2014, respectivamente. Nos sete districtos escolhidos pelo inquiridor, 34 ZIPs e seu conjunto de escolas foram aleatoriamente designadas para o tratamento Médio que focaliza na melhoria da aprendizagem escolar, para o tratamento Completo que adiciona o componente para uma melhora na gestão escolar ou para um grupo de Controlo de não-tratamento. Este relatório de Meio Termo 2 também contém uma análise de custo-eficácia. Ao final do ano lectivo de 2015 será feita uma recolha de dados para avaliar a sustentabilidade das intervenções do ApaL um ano após o final da assistência do Apal nas escolas de tratamento.

O ApaL centra-se em dois objetivos: (1) melhoria da qualidade de ensino da leitura a ser alcançada através da formação " *in-service*", *coaching* e monitoria contínua de professores e pela oferta de materiais de ensino e aprendizagem (TLAs) e (2) aumento na quantidade de instrucção a ser alcançado através de uma gestão escolar mais eficiente. Enquanto os dois grupos de tratamento tiveram a mesma formação de professor *in service* [3] e *coaching* e a oferta dos mesmosTLAs, o grupo de tratamento Completo inclui um componente de treinamento de gestão escolar visando aumentar a quantidade de instrucção de leitura através da adoção de prácticas de gestão escolar mais eficientes.

Metodologia

O principal objetivo da Avaliação de Impacto é avaliar o impacto do projecto nas habilidades de leitura dos estudante e fornecer evidências para orientar futuras decisões e políticas. Além disso, a IE fornece dados consistentes para informar a expansão do ApaL para 522 escolas em 2015 e para advogar a melhoria das estratégias de leitura nas classes iniciais. De acordo com o modelo da IE, os dois grupos de

[1] Os livros descodificáveis são pequenos, econômicos, com 4 ou 6 páginas cada, apresentando contos controlados quanto à suadificuldade; podem ser levados para casa pelos alunos mas têm que ser devolvidos. Quase 900,000 exemplares foram distribuídos nas escolas de tratamento.

[2] As escolas em Moçambique são agrupadas (geralmente em grupos de 5 – 7) ao redor de uma escola central para formar uma ZIP (*Zona de Influência Pedagógica*).

[3] Um modelo de treinamento direto seria insustentável. O ApaL usa um modelo de formação "em cascata", que é incorporado no atual sistema do MINED tornando a formação mais sustentável.

tratamento Completo e Médio são comparados a um grupo de Controlo sem tratamento. A avaliação de impacto (IE) utiliza uma metodologia de teste aleatório controlado (RCT) com um contrafactual, ou seja, um grupo semelhante aos grupos de tratamento para estimar o que poderia ser esperado depois de um ano de instrucção de leitura sem o benefício da intervenção. Tendo iniciado com grupos equivalentes, a IE é capaz de avaliar o nível de desempenho que todos alunos teriam alcançado sem o benefício do projecto.

Uma segunda comparação de interesse focaliza-se nos resultados obtidos no final do ano lectivo de 2013 após uma intervenção abreviada de dois meses e naqueles obtidos ao final de 2014, depois de um ano lectivo completo de execução do projecto. Os resultados obtidos na Linha de Base (Fevereiro / Março de 2013) são apresentados para mostrar a situação anterior à implementação do projecto e para documentar que a randomização funcionou e que os grupos (Completo ou Pleno, Médio e Controlo), eram equivalentes quando o projecto começou. Essas comparações estão detalhadas na secção Resultados desse relatório.

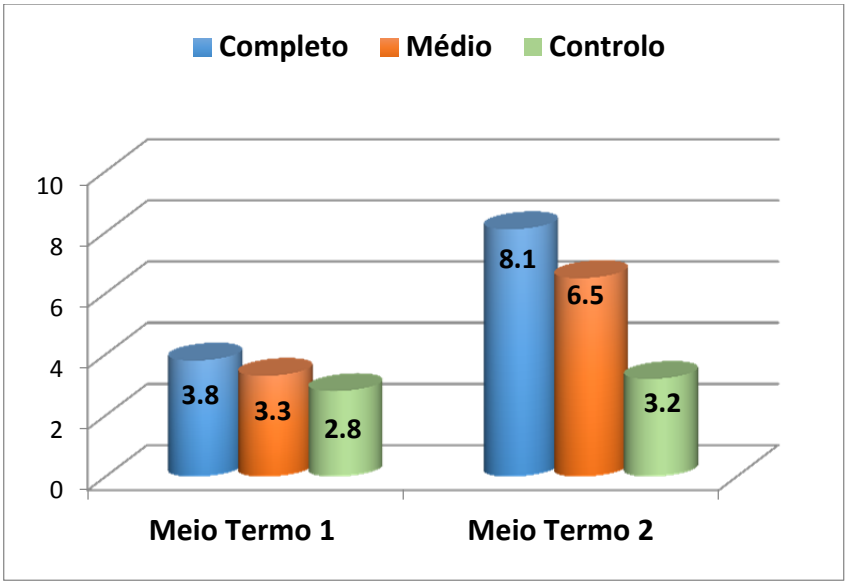
Seis sub-testes EGRA foram utilizados na avaliação: Compreensão Oral, Conceitos sobre materiais impressos(CAP), Reconhecimento de letra, Leitura de palavras familiares, Leitura de conto (texto) (Fluência) e Compreensão de leitura.

Resultados

Os resultados mostram que após um ano completo de implementação, os alunos tanto das escolas de tratamento Médio como das escolas de tratamento Completo tiveram um desempenho significativamente superior ao dos seus pares nas escolas de Controlo em todas as sub-tarefas do EGRA. Os resultados claramente indicam o impacto do projecto e mostram o progresso feito pelos grupos de intervenção, especialmente pelos das escolas de tratamento Completo. O ApaL fortaleceu o ensino de leitura nas escolas de intervenção em todas as tarefas medidas pelo EGRA, como evidenciado pelos resultados de leitura dos alunos e pela observação do comportamento de instrucção dos professores. Depois de seis meses de participação no ApaL, os alunos das escolas de intervenção obtiveram acentuada melhoria no seu desempenho de leitura em comparação com os alunos nas escolas de Controlo. Ao analisarmos as sub-tarefas do EGRA, vimos que os grupos de intervenção apresentaram as maiores melhorias em reconhecimento de letra (identificação e som das letras), na leitura de palavras familiares e na leitura de conto (fluência).

Comparado com o Meio Termo 1, o reconhecimento de letra por alunos da terceira classe nas escolas de intervenção aumentou de 16 para 29 letras correctas lidas por minuto (clpm) um aumento de 78% em relação ao aumento de 54% nas escolas de Controlo. Nas escolas de tratamento, a leitura de palavras familiares duplicou, passando de 3.7 palavras lidas por minuto no Meio Termo 1 para 7.3 palavras correctamente lidas por minuto (cwpm) no Meio Termo 2. Por outro lado, nas escolas de Controlo, a melhora foi modesta, de 2.9 a 3.2 cwpm, um aumento de 10%. A leitura de texto (fluência) mostra os mesmos padrões: os grupos de tratamento foram de 4.9 cwpm no Meio Termo 1 a 13.4, um aumento de 174%, enquanto os estudantes em escolas de Controlo liam 4.4 cwpm e no Meio Termo 2 estavam lendo 5.2 cwpm, um aumento de 18% sobre o que foi observado no Meio Termo 1. As diferenças em ganhos entre os grupos de tratamento e de Controlo são sempre significativas e, com poucas exceções, as diferenças observadas entre os grupos de tratamento Completo e Médio também são significativas.

O facto de que os alunos do grupo de tratamento Completo superam os seus pares do grupo de tratamento Médio pode ser explicado pelo efeito do componente de gestão escolar que é parte do tratamento Completo. A Figura 1 compara as pontuações obtidas no Meio Termo 1(outubro 2013) e Meio Termo 2 (setembro 2014) e fornece uma visão geral da evolução dos grupos entre estas datas.



N=1704

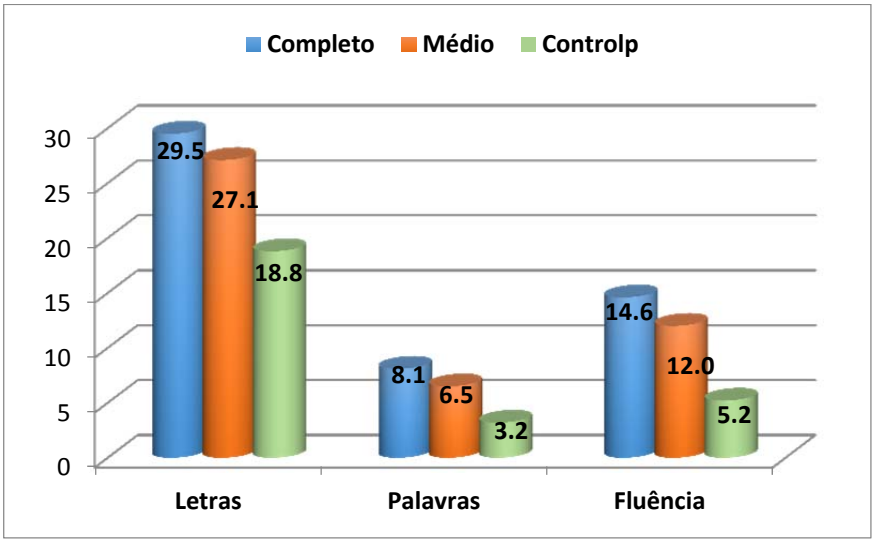
Figura 1 Pontuações na leitura de palavras familiares no Meio Termo 1 e Meio Termo 2 por grupo de tratamento

Embora os grupos de tratamento e de Controlo mostrem desempenho semelhantes no Meio Termo 1, com os grupos de tratamento ligeiramente à frente do de Controlo, no Meio Termo 2, depois de um ano lectivo inteiro de implementação do projecto, as diferenças tornaram-se maiores e estatisticamente muito significativas com o grupo de tratamento Completo claramente à frente dos outros dois, especialmente à frente do grupo de Controlo. As informações apresentadas na Figura 1 mostram que, enquanto no Meio Termo 1 a diferença no número de palavras lidas por estudantes nos grupos de tratamento e no grupo de Controlo é pequeno (0,75 palavras), no Meio Termo 2, os alunos em grupos de tratamento são capazes de ler mais do que duas vezes o número de palavras do que os alunos do grupo de Controlo.

Considerando-se que a nossa amostra é representativa de toda a população estudantil de segunda e terceira classes nas 180 escolas onde o projecto foi implementado, bem como de professores de segunda e terceira classes e de directores de escolas, podemos projetar os resultados obtidos pelos 3.475 estudantes da amostra à toda a população de beneficiários: 52.710 alunos das segunda e terceira classes, 849 professores e 61 directores de escolas.

O foco principal da Avaliação de Impacto é observar as diferenças entre os grupos de tratamento e o grupo de Controlo para avaliar a magnitude do impacto resultante do projecto.

As comparações em nível das terceiras classes são as mais relevantes porque padrões internacionais de competências de leitura foram estabelecidos para a 3ª classe, um mínimo de 45 palavras lidas correctamente por minuto para permitir que os alunos compreendam o que lêem, mas não para a segunda classe. A Figura 2 compara os resultados obtidos em três sub-testes do EGRA por grupo de intervenção. Estes resultados são apresentados em detalhe e discutidos na secção Resultados

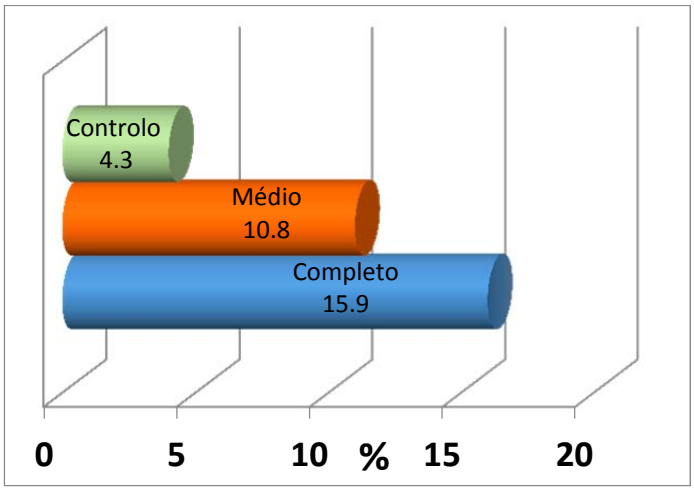


N=1704

Figura 2 Número de letras, de palavras familiares e de palavras de um conto (texto) lidas por alunos de 3ª classes

A figura 2 mostra claramente que, apesar de serem equivalentes na Linha de Base, os alunos nos grupos de tratamento, especialmente o grupo de tratamento Completo claramente superam os seus pares do grupo de Controlo no Meio Termo 2.

A leitura de 20 ou mais palavras por minuto é um importante indicador que mostra quanto tempo falta para os estudantes atingirem o objectivo de 45 palavras por minuto que lhes permita ler um conto com compreensão. A Figura 3 mostra a percentagem de alunos da terceira classe capazes de ler 20 ou mais palavras por minuto.



N=1704

Figura 3 Porcentagem de alunos das 3a classes lendo correctamente 20 ou + palavras por minuto no Meio Termo 2 por grupo de tratamento

Notamos que 15.9% de todos alunos das terceiras classes que se beneficiaram com o tratamento Completo após um ano do ApaL podem ler correctamente pelo menos 20 palavras familiares por minuto (comparados aos 4.3% dos alunos de terceira classes nas escolas de Controlo).

A percentagem de alunos da terceira classe capazes de ler 20 ou mais palavras nas escolas de Controlo (4.3% no Meio Termo 2) fornece uma visão do progresso que todos os 1.704 alunos da terceira classe provavelmente teriam feito sem o benefício do programa ApaL. Fica claro que as diferenças entre os grupos Completo e Médio aumentaram como resultado de aproximadamente seis meses de intervenção em 2014, com o desempenho do grupo de Controlo ficando para trás dos grupos de tratamento. Nós encorajamos o MINED a estabelecer e monitorar padrões intermédios ou metas de melhoria, como recomendado conjuntamente pelo Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO) e pela Força Tarefa de Aprendizagem Métrica do Centro Brookings de Educação Universal.

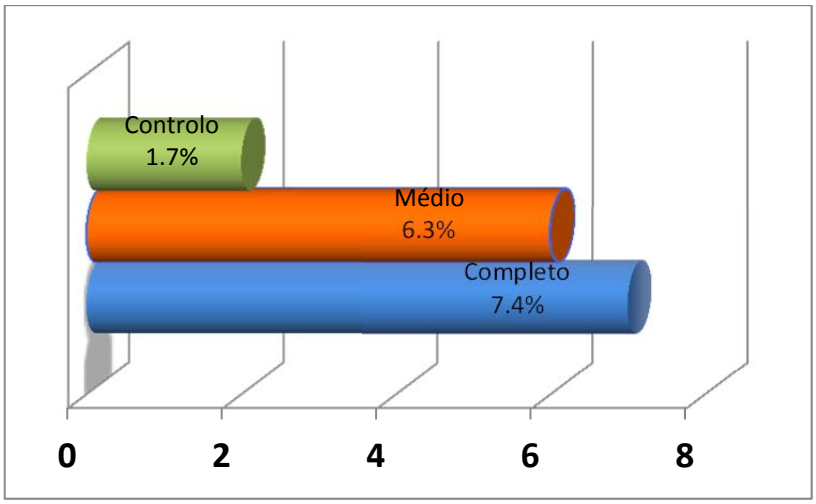


Figura 4 Porcentagem de alunos de 3a classe lendo correctamente 45 ou + palavras de um conto

Finalmente, diferenças significativas foram observadas entre o desempenho dos estudantes do sexo masculino e do sexo feminino (em todos os sub-testes do EGRA excepto Compreensão Oral), entre as escolas urbanas e rurais e também, embora menores, entre as províncias. Na secção Resultados, fornecemos um detalhamento das diferenças por genero, por províncias e por zonas rural e urbana.

Diferença de Género. Com a excecção de Compreensão oral e de Conceitos sobre Material Impresso (CAP), as pontuações obtidas no EGRA por meninos e meninas no Meio Termo 2 diferem de forma consistente e significativa. O mesmo padrão foi observado na Linha de Base e no Meio Termo 1. Tanto na 2ª como na 3ª classe, diferenças significativas são observadas em Reconhecimento de Letra, em Leitura de Palavras Familiares e em Fluência (leitura de texto). Os alunos do sexo masculino da 2ª classe parecem desempenhar melhor nas escolas de tratamento do que nas escolas de Controlo: as diferenças observadas nas escolas de Controlo não são significativas, excepto para CAP. Na 3ª classe, todas as diferenças de pontuação entre meninos e meninas, com excecção de Compreensão Oral, são significativas mesmo nas escolas de Controlo, sugerindo que a diferença está aumentando e que os meninos superam as meninas, independentemente do tipo de intervenção.

Note-se que, após um ano completo de aplicação do programa ApaL, 6.0% dos meninos e 4.2% de meninas de 3ª classe foram capazes de ler em um nível internacionalmente aceite de um mínimo de 45 palavras por minuto e acreditamos que é altamente realista supor que quando os alunos têm a

oportunidade de se beneficiar do ApaL por mais de uma classe, a proporção de alunos das 3ª classes capazes de ler a meta das 45 palavras por minuto irá aumentar significativamente.

Diferenças entre as Províncias e Diferenças entre as zonas Urbana e Rural. Foram observadas diferenças significativas nas pontuações do EGRA entre os estudantes em Nampula e na Zambézia. Estas diferenças tinham sido observadas na Linha de Base e sugeriram à equipe da IE que os resultados tinham de ser analisados por província. No Meio Termo 2, os resultados são inconclusivos. Por exemplo, os alunos de 2ª e 3ª classes na Zambézia obtiveram melhores pontuações em Compreensão Oral e em Leitura de Letra do que os seus pares em Nampula; os alunos em Nampula obtiveram escores mais altos em CAP e na Leitura de Palavras Familiares do que os alunos da Zambézia. Na Zambézia, os alunos desempenharam melhor do que em Nampula quando se trata de Fluência e de Compreensão de leitura. É possível que as diferenças observadas entre as províncias estejam ligadas ao abismo urbano-rural e que as diferenças observadas por província podem ser, na realidade, diferenças entre as escolas urbanas e rurais.

As diferenças observadas entre o desempenho dos alunos no EGRA em escolas urbanas e rurais são todas significativas a 0.000 com alunos de comunidades urbanas consistentemente superando os seus pares das comunidades rurais em todas as competências avaliadas. Em todos os casos, a diferença entre os grupos de tratamento e de Controlo permanece forte e significativa mostrando o impacto do ApaL. A Tabela 1 apresenta o quadro geral (note-se que todas as diferenças são significativas).

Tabela 1 Diferenças entre tipos de escolas por classe e por grupo de intervenção

	2ª Classe- Urbana			2ª Classe- Rural		
	Completo	Médio	Controlo	Completo	Médio	Controlo
Letras	24.5	17.7	16.0	18.1	17.0	12.8
Palavras	4.5	3.3	2.0	3.0	2.3	1.1
Fluência	6.9	4.7	3.0	4.6	4.0	1.5
	3ª Classe- Urbana			3ª Classe- Rural		
	Completo	Médio	Controlo	Completo	Médio	Controlo
Letras	34.5	32.2	32.7	27.7	26.0	16.5
Palavras	9.7	9.5	5.8	7.5	5.3	2.8
Fluência	16.4	16.7	8.1	14.0	10.0	4.8

Os dados do IE nos permitem apontar para essas diferenças, mas não nos permitem responder à perguntas sobre as razões por trás delas. Estudos especiais nas comunidades onde o ApaL está sendo implementado serão necessários para esclarecer por que, mesmo quando as meninas têm taxas de absentismo mais baixas e taxas de atrito mais baixas entre as 2as e 3as classes (mesmo que não seja estatisticamente significativas) e se equiparam aos meninos em Compreensão Oral, elas ainda ficam para trás quando as tarefas se tornam mais complexas. Note-se que a diferença de género parece ser menor nas escolas de tratamento, especialmente no grupo de tratamento Completo. Quanto à diferença de leitura entre as zonas urbana e rural encontrada na amostra IE, alguns estudos sugerem que a diferença entre o desempenho de leitura nas zonas rural e urbana é mais fortemente relacionada com as diferenças da comunidade do que com a qualidade das escolas. As diferenças de leitura nas zonas rural e urbanas parecem estar ligadas às diferenças da comunidade em níveis de educação de adultos e da natureza do trabalho que esses adultos têm disponíveis para si.

Conclusões

O relatório apresenta provas convincentes de que o foco na qualidade do ensino de leitura nas classes iniciais e sobre a quantidade de instrucção oferecida pode ter um impacto positivo sobre o desempenho

de leitura do estudante em uma quantidade relativamente limitada de tempo—seis meses. A observação de 319 aulas realizada por inquiridores treinados pelo ApaL mostra que o projecto foi capaz de fazer mudanças nas prácticas de instrucção de leitura dos professores. Os professores das escolas de intervenção implementaram estratégias de melhoria de leitura em suas salas de aula bastante consistentemente e foram capazes de orientar os alunos a pronunciar os sons das letras, a associar as palavras com as letras e a misturar sons das letras para formar sílabas e palavras.

A disponibilidade de TLAs, de livros descodificáveis e de "livros para serem lidos em voz alta" são um resultado direto da participação da escola no ApaL. Os estudos globais sobre alfabetização de crianças mostram que ter livros para ler em casa é um fator chave que contribui para o progresso da leitura das crianças muito cedo. As entrevistas com os directores de escola e directores pedagógicos (PDs) confirmam que os alunos estão muito interessados em levar os livros descodificáveis para casa e que, antes do ApaL, nenhum material de leitura possível de ser levado para casa estava disponível para as crianças. No dia das visitas, dos alunos presentes, 77% do grupo de tratamento Completo e 79% no Médio foram observados com os livros do ApaL nas mãos. É evidente que a percentagem de alunos com livros nas escolas de Controlo é muito pequena (10%) porque eles não haviam recebido os livros do ApaL, mas esta informação mostra que quando os alunos têm livros, eles os usam.

O IE também ficou incumbido de determinar a relação custo-eficácia das duas alternativas de tratamento Completo e Médio. A diferença de ganhos entre os alunos em tratamento Completo e Médio e os seus pares nas escolas de Controlo é sempre significativa, indicando que o aumento do montante investido nas escolas de Tratamento Completo (US$ 11.54 por criança) e Médio (US$ 9.13 por criança) foi suficiente para causar um impacto. Em apenas uma sub-tarefa, Reconhecimento de Letras, a diferença entre Médio e Controlo não é significativa tanto na 2ª como na 3ª classe, mas as diferenças entre o tratamento Completo e de Controlo são consistentemente significativas em todas as outras sub-tarefas do EGRA. Baseado nas diferenças observadas entre os grupos de tratamento, o tratamento Completo produz mais ganhos por US $ 1gasto do que a alternativa Média.

Mas as informações fornecidas no relatório também chamam a atenção para uma série de desafios que o projecto USAID / ApaL continuará a enfrentar ao se expandir em 2015 para mais de 500 escolas. O mais urgente, e provavelmente o mais difícil de superar, é o grande número de alunos, professores e directores de escolas ausentes. Em um dia normal próximo ao final do ano escolar, a taxa de absentismo de alunos é muito alta: 58% (52% Completo; 59% Médio; 62% de Controlo). Mais do que salas de aula superlotadas ou a falta de materiais, este pode ser o desafio mais importante que o ApaL precisa enfrentar. Embora esta taxa de absentismo menor do que média observada nas escolas de tratamento Completo possa ser o resultado do componente adicional de gestão escolar, é importante perceber que o absentismo é um desafio em todo o sistema e requer que todos os interessados unam forças e criem estratégias focadas para que os alunos compareçam à escola todos os dias. O ApaL identificou o desafio e chamou a atenção para as altas taxas de absentismo e tem trabalhado com as instituições locais de ensino (LEIs), tais como o Serviço de Educação de Jovens e Tecnologia (SDEJT) e com a Direcção Provincial de Educação e Cultura (DPEC) para resolver a questão.

As taxas de absentismo do professor e do director de escola agravam o problema. Em 24% das 180 escolas visitadas, tanto o SD como o PD estavam ausentes no dia da visita. Observou-se em geral que a instrucção começa com atrasos significativos em muitas das escolas onde o projecto estava em andamento. Tipicamente a taxa média de atrasos no início do dia escolar foi de 24 minutos nas escolas de tratamento Completo e de 46 nas escolas de Controlo chegando a 58 minutos nas escolas de Controlo na Zambézia. É possível analisar as taxas de absentismo como uma reação em cadeia: quando o director da escola (ou o assistente de direcção ou director pedagógico) não está presente no início do dia escolar, os professores sentem que não é importante que eles estejam lá também. Se os alunos vão para a escola e os seus professores não estão lá, podem entender que a escola não é importante e permanecer em casa a seu bel-prazer—em um dia normal, 58% deles o fazem.

Os resultados mostram que o projecto de fato melhorou a pontuação de alunos nas escolas de tratamento em relação ao grupo de Controlo em todos as sub-tarefas do EGRA e que estas diferenças são significativas. Mas, apesar do impressionante progresso alcançado e dos resultados estatisticamente significativos, o significado educacional é modesto. Um esforço concentrado de todos os interessados é necessário para se alcançar a marca de 45 palavras lidas correctamente por minuto considerado por especialistas em leitura como o mínimo necessário para ler com compreensão. É claro que a concepção e implementação de um programa educacional de leitura nas classes iniciais como o ApaL em um país passando por transição depois de anos de conflitos em todo o país não é uma tarefa simples. A superação de obstáculos e barreiras envolve flexibilidade, solução criativa de problemas e compromisso. O estabelecimento de novas formas de ensino e aprendizagem, supervisão e apoio requerem novas formas de pensar por muitos profissionais da educação. Embora os ganhos ainda sejam modestos em termos absolutos, a melhora do desempenho dos alunos impressiona e as mudanças observadas nas salas de aula confirmam que a qualidade do ensino e uma melhor gestão escolar impactaram os resultados dos alunos. Baseado nas diferenças observadas no Meio termo 1 e Meio Termo 2, as estratégias do ApaL ao longo das 1as e 3as classes, com o devido apoio em nível distrital possivelmente resultaria em maiores diferenças entre os grupos de tratamento e de Controlo. Ao mesmo tempo, conforme relatado pelo ApaL, a formação de directores em gestão escolar para torná-la mais eficaz reduziu o absentismo e os atrasos e aumentou a quantidade de instrucção. O projecto USAID / Aprender a Ler pode estar iniciando uma grande mudança de paradigma em Moçambique.

Recomendações

As recomendações oferecidas nesta secção são feitas com base nos dados analisados pela IE e referem-se especificamente aos resultados obtidos relaccionados com a melhoria das competências de leitura nas classes iniciais. Também focamos em dois indicadores intermediários do ApaL: (1) melhora da qualidade de instrucção e (2) melhora da quantidade de instrucção. As principais recomendações que fortalecem o impacto global do projecto são descritas abaixo, em ordem de prioridade geral.

1. O programa ApaL funciona e deveria ser continuado. Embora os níveis absolutos de desempenho permaneçam abaixo do desejado, os tratamentos Completos e Médios contribuiram para ganhos significativos na capacidade de leitura do aluno em relação às escolas de Controlo, especialmente nas terceiras classes. A formação afeta o comportamento do professor em sala de aula, que, por sua vez, impacta o desempenho dos alunos no EGRA. Da mesma forma, o fornecimento de TLAs para ambos os grupos de tratamentos mostra que materiais didácticos podem transformar as actividades de sala de aula resultando numa melhor aprendizagem de leitura nas classes iniciais.

2. A expansão do projecto APAL em 2015 deveria ser realizada sob o modelo de tratamento Completo. A análise de custo-eficácia demonstra claramente que os ganhos significativos na maioria das sub-pontuações no EGRA em ambas classes são obtidos com a inclusão das actividades orientadas para o director de escola. Estes ganhos excedem os custos marginais do modelo de tratamento Completo em relação aos do modelo de tratamento Médio.

No entanto, há uma série de áreas que limitaram o impacto do modelo ApaL e estas devem ser consideradas quando a intervenção expandir-se para além das escolas-piloto em 2014. Mesmo com ganhos significativos observados como resultado das intervenções do ApaL relativos às escolas de Controlo, as altas taxas de absentismo do professor e de aluno, em especial, limitaram a exposição do estudante às novas técnicas e prácticas e aos TLAs disponíveis. Além disso, nem todos os sub-grupos mostraram ganhos semelhantes. Um estudo mais aprofundado dos dados do EGRA poderia nos ajudar melhor. Acreditamos que o projecto ApaL deveria desenvolver, testar e avaliar a eficácia de diferentes abordagens para melhorar os resultados dos alunos no EGRA em vários sub-ítens.

3. Implementação de estratégias para reduzir as altas taxas de absentismo dos professores e dos directores de escola/pedagógicos e o atraso no início do dia escolar. Os desafios colocados pelo

absentismo e atraso do director, do coordenador pedagógico e do professor merecem uma atenção constante já que este é o fator que mais negativamente afeta todos os aspectos da aprendizagem por reduzir a quantidade de instrucção que os alunos recebem. Apesar de não se tratar de assunto "ou uma coisa ou outra", os esforços podem e devem ser feitos para abordar todos os aspectos de absentismo concomitantemente. Com base nos dados e no nosso próprio julgamento profissional, recomendamos que seja dada prioridade a: (a) professores e directores ausentes, (b) professores e directores de frequentemente atrasados, e (c) o absentismo dos alunos.

- Reconhecemos que as ações relacionadas à instrucção do pessoal estão fora do alcance de controle da USAID, mas encorajamos a Missão a continuar o seu envolvimento com o MINED neste sentido. Quando os professores e os directores de escolas chegam tarde ou não comparecem, eles passam a mensagem aos alunos e aos seus pais que ir à escola não é importante. Como o programa dimensiona-se para cobrir mais de 500 escolas de cada um dos seis districtos-alvo, a DPEC e o SDEJT precisam ser convocadas para apoiar a melhoria da assiduidade. O ApaL já está a fazer encontros com as autoridades locais e distritais para desenvolver mecanismos que apoiem os atuais sistemas do MINED e tornem as escolas mais responsáveis. O ApaL também deve considerar incentivos a ser colocados em prática para encorajar a redução das taxas de absentismo e de atraso dos professores e dos SD e PDs.
- Tanto a USAID como o ApaL reconhecem a relação potencial entre o atraso do professor e a aprendizagem do aluno; no entanto, investigar isto estava além do escopo de trabalho da IE, especialmente porque é provável que o ApaL tem ou pode obter dados relevantes por conta própria. Nós encorajamos o projecto ApaL a examinar as escolas com baixo desempenho nas quais os professores estavam atrasados, para determinar se há uma correlação (que, no entanto, não significa necessariamente reflectir uma causalidade). Se possível, uma análise semelhante deveria ser realizada nas escolas que tiveram melhor desempenho.

4. O envolvimento dos pais e da comunidade num esforço para reduzir os atrasos e o absentismo dos alunos. Como corolário do atraso do professor, quando as aulas começam com 15, 20 ou mesmo 40 minutos de atraso em um dia típico, o tempo disponível para a aprendizagem torna-se insuficiente e os alunos têm menos tempo para as tarefas e consequentemente aprendem menos. Quando os professores e/ou alunos não estão presentes, não há oportunidade para a aprendizagem. Há dois aspectos separados de questões envolvidas, atrasos e faltas, que, baseado na nossa experiência, se sobrepõem, mas não necessariamente têm as mesmas causas.

- Será necessário envolver os pais, como chefes de suas próprias famílias e como um grupo, para garantir que as crianças não faltem à escola e cheguem pontualmente. Reduzir o atraso e o absentismo do aluno requer a cooperação dos pais ou outros adultos responsáveis pelas crianças e *campeões de ideias* devem ser encontrados dentro da comunidade.
- As estratégias para reduzir os atrasos e o absentismo podem incluir prêmios para os alunos com boa frequência, bons certificados de frequência ou uma lista afixada de alunos com 100% de frequência durante a semana ou durante o mês. Considere-se a introducção de uma simples competição entre salas de aula e premiação de pais e alunos com maior frequência, menos atrasos ou começar o dia com uma atividade lúdica para motivar os alunos a chegar a tempo. Estas iniciativas não têm implicações de custo.
- A USAID deveria encomendar um estudo para determinar as causas mais significativas de absentismo e propor recomendações. Orientados tanto pela IE e pela nossa experiência própria, sugerimos que o estudo deveria considerar, por exemplo:
    - Em que medida, se houver, a questão dos alunos ausentes é real ou um artefacto de "alunos fantasmas", ou seja, as crianças que realisticamente estiveram ("se" estiveram) raramente presentes na escola?

- Existem padrões específicos em absentismo? Por exemplo, ele é sazonal? Até que ponto, se verdadeiro, as crianças da mesma família se revezam em frequentar as aulas?
- Quais são as semelhanças e as diferenças entre o atendimento de meninos e meninas em áreas rurais e urbanas?
- Quais as limitações que os pais sentem em relação a enviar seus filhos para a escola regularmente?
- Que prácticas estão em vigor para alertar os pais de que seus filhos estão faltando à escola?
- Quais sistemas formais ou informais de apoio estão em vigor para prevenir que as crianças fiquem para trás no aprendizado?
- Que relações, se houver, existem entre repetição e absentismo? De acordo com a Figura 5, na Zambézia as taxas de repetência foram auto-relatadas em mais de 20% para as 1ª, 2ª e 3ª classes e, claro, as taxas de abandono escolar não foram nunca auto-relatadas.

Relaccionado a isso, poderia ser feita uma análise de uma possível relação entre o impacto do ApaL na repetição escolar do aluno. Essa análise não poderia ser realizada dentro do prazo de tempo da atual IE, mas poderia ser realizada de forma ininterrupta pelo próprio ApaL.

5. Tornar a leitura uma prioridade e tornar bem claras as expectativas. É importante que o MINED estabeleça parâmetros de referência anuais que levem as escolas ao alvo de 45 palavras por minuto e que coloque em prática um pacote de incentivos, não necessariamente monetários, para ajudar as escolas a atingir a meta anual, proporcionando apoio às escolas que tenham dificuldade em alcançar a meta. Devem ser considerados concursos de leitura e prêmios para os professores e/ou escolas que possibilitem aos alunos fazer progressos para ler correctamente 45 palavras por minuto até o final da terceira classe.

- Independentemente de como o projecto se apresente criativo e bem executado, sem uma firme resolução por parte dos oficiais do MINED em nível distrital, provincial e central para tornar a leitura uma prioridade, o progresso em leitura continuará modesto em relação ao esperado. O ApaL desenvolveu uma ferramenta poderosa que pode ser usada para avaliar o progresso da escola em direcção à meta de 45 wcpm. Essa ferramenta (RSA) poderia ser utilizada em todas as escolas.
- Expandir os esforços para envolver os pais na promoção da leitura em casa. Saber mais sobre como os livros descodificáveis e outros livros estão realmente sendo usados no ambiente familiar e considerar como os mais apropriados podem ser reproduzidos.

6. Realização de estudos bem focados para investigar as diferenças no desempenho de leitura observadas nos sub-grupos meninas/meninos, províncias, urbano/rural. As taxas de absentismo das meninas são mais baixas do que as dos meninos e elas também parecem abandonar a escola menos frequentemente do que os meninos entre a segunda e a terceira classe. Além disso, o nível de desempenho na sub-tarefa do EGRA de Compreensão Oral é iqual ou superior a dos meninos. No entanto, os meninos consistentemente superam as meninas nas cinco das seis sub-tarefas do EGRA, especialmente nas tarefas mais complexas como a leitura de palavras familiares, a leitura de texto e compreensão de leitura. Enquanto os dados do EGRA mostram claramente esta situação, assim como mostram as diferenças entre as províncias e entre as escolas urbanas e rurais, uma Avaliação de Impacto não consegue determinar as razões para tal diante daquilo que os dados mostram. Estudos especiais precisam ser realizados nas comunidades onde o projecto é implementado para fornecer *insights* sobre as razões dessas diferenças. Esta é uma informação essencial para o ApaL porque permitiria ao projecto elaborar e incorporar estratégias e procedimentos para reduzir a disparidade de género e a disparidade entre as zonas urbano/rural que existem atualmente nas escolas onde o projecto está sendo implementado.

7. Fortalecer e continuar a experimentar e aperfeiçoar os procedimentos de RSA. A supervisão e o apoio tem um impacto positivo na melhoria da prática dos professores, particularmente quando são específicos, construtivos e não ameaçadores. Mais análise da capacidade de supervisão e apoio dos procedimentos e prácticas deve ser realizada com o objetivo de proporcionar melhorias mais direcionadas para esse importante componente. O procedimento RSA desenvolvido e implementado pelo ApaL nas escolas de tratamento poderia ser adaptado às necessidades do MINED em nível distrital e tornar-se fundamental para a melhora de um sistema de supervisão eficiente e responsável.

8. Identificar e, se possível ou necessário, investigar as razões para um número significativo de alunos acima da idade. Como indicado na Tabela 6, na Zambézia e, em particular em Nampula, mais de 60% dos alunos nas classes alvo estão acima da idade, sendo que alguns alunos do ensino fundamental têm 17 anos de idade. Ao olhar os dados por idade e, a partir do conhecimento dos padrões em outros países, pode-se supor que isso pode ser parcialmente creditado ao resultado da expansão da educação para as comunidades carentes ou não atendidas anteriormente, e, portanto, poderia ser um artefacto que reverteria para um esperado padrão normal, mas no que diz respeito às situações na Zambézia e em Nampula, não temos nenhuma evidência que apoie esta suposição. No entanto, de qualquer maneira, é importante saber os verdadeiros motivos para a disparidade de idade para elaborar o planeamento educacional e corrigir o fluxo escolar.

9. Em associação com os estudos recomendados sobre repetição, incentivar o MINED a realizar análises de grupos. Estes seriam úteis na identificação e posteriormente no estudo tanto das escolas de maior desempenho como das de desempenho abaixo da média Enquanto os estudos além da 3ª classe estejam fora do objetivo de trabalho do ApaL, acreditamos que eles ainda se encaixariam dentro de parâmetros da Meta 1 da Estratégia de Educação da USAID.

10. Conduzir uma análise de itens dos resultados dos instrumentos do EGRA para identificar questões relacionadas com letras e / ou palavras específicas. Isso pode ajudar a identificar os problemas fonológicos que poderiam receber mais atenção dos professores.