



**USAID**  
DO POVO AMERICANO



# Avaliação De Impacto Do Projecto USAID/Aprender A Ler em Moçambique

3º Ano

Relatório Final - Resumo Executivo

26 de maio de 2016

Este relatório foi preparado para a USAID/Moçambique por Magda Raupp, Bruce Newman, Luis Revés, Carlos Lauchande e Edward Jay Allan de acordo com o contracto AID-656-C-15-00002 concedido à International Business & Technical Consultants, Inc. (IBTCI). As opiniões dos autores emitidas neste relatório não reflectem necessariamente as opiniões da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional ou do governo dos Estados Unidos.



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

## **Relatório Final - Resumo Executivo**

### **International Business & Technical Consultants Inc.**

Magda Raupp, Líder da Equipa

Bruce Newman, Estatístico/Especialista em Análise de Dados

Luis Revés, GSC Research, Chefe Adjunto da Equipa

Carlos Lauchande, Estatístico

Edward Jay Allan, Director do Projecto

Merrill Anne Jordan, Associada do Projecto

26 de maio de 2016

### **Advertência**

As opiniões dos autores expressas neste relatório não reflectem necessariamente as opiniões da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional ou do governo dos Estados Unidos.



# ÍNDICE

ÍNDICE.....	i
LISTA DE FIGURAS.....	iv
LISTA DE TABELAS.....	iv
MAPA DO APAL.....	vi
ABREVIATURAS.....	vii
RESUMO EXECUTIVO.....	1
A intervenção do ApaL melhorou os resultados em leitura?.....	2
O que contribuiu para este resultado?.....	5
Os efeitos se mantiveram após o término da intervenção?.....	7
Resumo das Recomendações.....	11
1. CONTEXTO.....	13
2. O PROJECTO USAID/APRENDER A LER.....	15
3. A METODOLOGIA DA AVALIAÇÃO DE IMPACTO / RCT.....	17
3.1 As Perguntas da Avaliação de Impacto em 2015.....	19
3.2 Os Instrumentos da Recolha de Dados.....	20
3.2.1 A Ferramenta de Avaliação de Leitura nas Classes Iniciais (EGRA).....	20
3.2.2 A Ferramenta de Avaliação da Gestão Escolar (SMA).....	22
3.2.3 O Protocolo de Entrevista com os Directores de Escola.....	22
3.3 A Administração da Ferramenta.....	22
3.3.1 Administração do EGRA e da Entrevista com o Aluno.....	22
3.3.2 Entrevista com o Professor.....	23
3.3.3 Entrevista com o Director de Escola.....	23
3.3.4 Observação da Aula de Português.....	23
3.3.5 Inventário da Sala de Aula.....	23
3.3.6 Entrevista com os Directores de Escola e Directores Pedagógicos.....	23
3.4 Procedimentos de Recolha de Dados em Campo.....	23
3.5 Análise dos Dados.....	24
3.5.1 Análise das Pontuações em Leitura do EGRA.....	24
3.5.2 Análise dos Dados de Observação da Sala de Aula.....	24
3.5.3 Análise dos Dados das Entrevistas com os Directores de Escola/Pedagógicos.....	25
3.6 Limitações do Estudo.....	25
4. CARACTERÍSTICAS DA POPULAÇÃO.....	26
4.1 Descrição dos Alunos Avaliados pelo EGRA e Entrevistados.....	26
4.2 Professores das 2a e 3a Classes Entrevistados.....	30
5. RESULTADOS.....	32
5.1 Resultados do EGRA em 2015 por Grupo de Tratamento e por Classe.....	40
5.1.1 Comparando as Pontuações de 2014 com as de 2015 no EGRA, por Grupos de Tratamento e por Classe.....	40
5.2 Diferenças no Desempenho de Meninos e Meninas.....	46
5.3 Diferenças no Desempenho dos Alunos em Escolas Urbanas e Rurais.....	47
5.4 Formação Adicional e Actividades de Formação não Planejadas oferecidas a alguns Directores de Escola, Directores Pedagógicos e Professores em 2015.....	50
5.5 Os Indicadores da USAID.....	52
5.6 Os Professores.....	53
5.6.1 Observação da Sala de Aula (SMA/ApaL).....	55
5.7 O Ambiente da Sala de Aula.....	58
5.8 Os Directores de Escola e os Directores Pedagógicos e as suas Perspectivas sobre a	

Sustentabilidade das Intervenções do ApaL.....	63
5.8.1 Estratégias do ApaL Mantidas um Ano após o Fim da Intervenção.....	65
5.8.2 Visão dos Entrevistados sobre a Formação Necessária para Manter a Intervenção.....	65
5.8.3 Professores Formados que Permanecem na Escola Ensinando as Mesmas Classes.....	66
5.8.4 A Formação Mantida em 2015.....	66
5.8.5 Apoio Recebido para Continuar as Actividades Promovidas pelo ApaL.....	67
5.8.6 O Uso e a Reposição dos Materiais de Ensino e Aprendizagem (TLAs).....	67
5.9 Pergunta de Avaliação # 4: Sustentabilidade da Gestão.....	68
5.10 Custos e Custo-Eficácia durante o período 2014-2015.....	70
6. CONCLUSÕES.....	73
7. RECOMENDAÇÕES.....	76
ANEXOS.....	79
Anexo A. Escopo do Trabalho.....	79
Anexo B. Relatórios Enviados sobre Trabalhos Feitos pela Ordem de Tarefa.....	109
Anexo C. Ferramenta do EGRA (Entrevista com o Aluno).....	110
Anexo D. Pacote de Gestão escolar (SMA) (Entrevista com o Professor).....	111
Anexo E. Estratégia da Amostra para a Aplicação do EGRA nas Salas de Aula e nos Alunos.....	113
Anexo F. Protocolo de Entrevista Semi-Estruturado.....	115
Anexo G. Anexos Estatísticos.....	117
Anexo G.1 Decis Histograma 2a Classe (Text Reading Comprehension, Reading Fluency, Familiar Word Reading Fluency, Letter Recognition, Concepts about Print).....	117
Anexo G.2 Decis Histograma 3a Classe (Text Reading Comprehension, Reading Fluency, Familiar Word Reading Fluency, Letter Recognition, Concepts about Print).....	125
Anexo G.3 Gráficos de Dispersão – Classes 2 & 3.....	133
Anexo H. Diferenças Urbanas e Rurais.....	148
Anexo H.1 Comparação das Pontuações Médias no EGRA 2015 por localidade Urbano/Rural .....	148
Anexo H.2 Variáveis intermediárias que podem afectar as Pontuaçõeas no EGRA por Localidade Urbana/Rural.....	148
Anexo H.3 Uso do Português com Família e Amigos.....	148
Anexo H.4 Comparação dos Efeitos dos Grupos de Tratamento nas áreas Urbanas e Rurais .....	149
Anexo H.5 Efeitos do Grupo de Tratamento nos Alunos Urbanos de 2a Classe - Detalhe ...	150
Anexo H.6 Efeitos do Grupo de Tratamento nos Alunos Rurais de 2a Classe - Detalhe.....	153
Anexo H.7 Efeitos do Grupo de Tratamento nos Alunos Urbanos de 3a Classe - Detalhe...	156
Anexo H.8 Efeitos do Grupo de Tratamento nos Alunos Rurais de 3a Classe - Detalhe.....	159
Anexo H.9 Frequência dos Alunos em Julho 2015 por Classe, Área e Grupo de Tratamento .....	161
Anexo H.10. Matrícula Total, 2a e 3a Classes, por Tratamento Urbano-Rural.....	162
Anexo H.11 Matrícula 2a e 3a Classes, por Tratamento Urbano-Rural - Detalhe.....	163
Anexo H.12 Retenção das Práticas de Ensino.....	165
Anexo H.13 Retenção dos Livrinhos de Leitura em Português.....	165
Anexo H.14 Retenção dos Materiais de Sala de Aula (TLA).....	166
Anexo I. Referências.....	167
Anexo J. Declarações de Conflito de Interesse.....	169
Anexo K. Perspectivas da USAID em relação à Avaliação de Impacto.....	173

## LISTA DE FIGURAS

Figura 0-1. Decis de Reconhecimento de Letra como Indicador do Desempenho em Fluência em Leitura – 2ª classe .....	6
Figura 0-2. Decis de Reconhecimento de Letra como Indicador do Desempenho em Fluência em Leitura-3ª Classe.. .....	6
Figura 0-3 Fluência em Leitura de Texto por Grupo de Tratamento e Ano-3ª Classe.....	8
Figura 0-4. Distribuição das Pontuações em Palavras Conhecidas Lidas Correctamente por Minuto por Grupos de Tratamento .....	9
Figura 0-5. Prática Docente Observada por Ano e por Tratamento (Completo) .....	10
Figura 0-6. Prática Docente Observada por Ano e por Tratamento (Médio) .....	10
Figura 3-1. Desenho & Cronograma da Avaliação de Impacto .....	18
Figura 4-1. Repetição relatada pelos Alunos das 2ª e 3ª Classes em 2015 por Classe Repetida.....	28
Figura 5-1 Distribuição das Pontuações em Compreensão Oral dos Alunos de 2ª Classe por Grupos de Tratamento .....	34
Figura 5-2 Distribuição das Pontuações em Reconhecimento de Letra dos Alunos de 2ª Classe por Grupos de Tratamento .....	35
Figura 5-3 Distribuição das Pontuações em Conceitos sobre Material Impresso dos Alunos de 3ª Classe por Grupos de Tratamento.....	36
Figura 5-4 Distribuição das Pontuações em Palavras Lidas Correctamente por Minuto pelos Alunos de 3ª Classe por Grupos de Tratamento.....	37
Figura 5-5 Relação entre o Reconhecimento de Letra e Leitura de Palavras Comuns– 3ª Classe.....	39
Figura 5-6 Pontuações em Compreensão Oral das 2ª e 3ª Classes por Grupos de Tratamento e por Ano .....	41
Figura 5-7. Pontuações em Conceitos sobre Material Impresso dos Alunos das 2ª e 3ª Classes por Grupos de Tratamento e por Ano .....	42
Figura 5-8. Pontuações em Reconhecimento de Letra das 2ª e 3ª Classes por Grupos de Tratamento e por Ano..	43
Figura 5-9. Pontuações em Palavras Conhecidas lidas Correctamente das 2ª e 3ª Classes por Grupos de Tratamento e por Ano .....	43
Figura 5-10. Pontuações em Fluência das 2ª e 3ª Classes por Grupos de Tratamento e por Ano .....	44
Figura 5-11. Pontuações em Compreensão de Leitura das 2ª e 3ª Classes por Grupos de Tratamento e por Ano.	45
Figura 5-12 Permanência dos Professores nas 2ª ou 3ª Classes desde 2014.....	54

## LISTA DE TABELAS

Tabela 0-1. Pontuações no Meio Termo 1 (Set 2013), Meio Termo 2 (Set 2014) e na Linha Final (Set 2015) .....	3
Tabela 0-2. Diferenças no Desempenho de Meninas e Meninos por Grupos de Tratamento e por Classe (2015)....	4
Tabela 0-3. Comparação entre as Pontuações Médias no EGRA na 3ª Classe em 2015 por Localidade Urbano/Rural .....	4
Tabela 0-4. Variáveis que afectam o Desempenho dos Alunos nas Áreas Rurais.....	4
Tabela 0-5. Correlações entre as Sub-Tarefas e a Porcentagem de Variação Explicada.....	7
Tabela 0-6. Resultados obtidos em 2014 vs. 2015.....	7
Tabela 4-1. População e Escolas da Amostra onde os Dados foram recolhidos em 2015 .....	26
Tabela 4-2. Matrícula Escolar por Classe e por Género .....	27
Tabela 4-3. Participantes no EGRA por Classe e por Género.....	27
Tabela 4-4. Idade relatada pelos próprios Alunos que prestaram o EGRA .....	28
Tabela 4-5. Idade dos Alunos por Grupos de tratamento.....	28
Tabela 4-6. Situação Familiar relatada pelos Alunos que fizeram o EGRA .....	29
Tabela 4-7. Taxas Gerais de Absentismo dos Meninos e Meninas nas duas Províncias .....	30
Tabela 4-8. Relato dos Alunos sobre o uso do Português com seus Pais.....	30
Tabela 4-9. Relato dos Alunos sobre o uso do Português com seus Irmãos e Amigos .....	30
Tabela 4-10. Idade dos Professores Entrevistados .....	31
Tabela 4-11. Anos de Experiência do Professor .....	31
Tabela 4-12. Língua Nativa do Professor .....	31
Tabela 4-13. Língua Local pelo Professor para facilitar o Ensino do Português Uso da.....	32

Tabela 5-1. Pontuações em Leitura no Meio Termo I, 2, e no Final.....	33
Tabela 5-2. Pontuações no EGRA obtidas pelos Grupos de Tratamento e de Controlo em 2015 .....	35
Tabela 5-3. Pontuações no EGRA obtidas pelos Alunos da 3a Classe nos Grupos de Tratamento e de Controlo em 2015 .....	38
Tabela 5-4. Correlação entre as Sub-tarefas e a Porcentagem de Variação .....	39
Tabela 5-5. Pontuações em Compreensão Oral dos Alunos das 2ª e 3ª Classes por Ano e por Grupos de Tratamento .....	40
Tabela 5-6. Pontuações em Conceitos sobre Material Impresso dos Alunos das 2ª e 3ª Classes por Ano e por Grupos de Tratamento.....	41
Tabela 5-7. Pontuações em Reconhecimento de Letra dos Alunos das 2ª e 3ª Classes por Ano e por Grupos de Tratamento .....	42
Tabela 5-8. Pontuações em Palavras Comuns Lidas Correctamente .....	43
Tabela 5-9. Pontuações em Fluência em Leitura de Texto.....	44
Tabela 5-10. Pontuações em Compreensão de Leitura.....	44
Tabela 5-11. Diferenças no Desempenho de Meninas e Meninos por Grupos de Tratamento e por Classe.....	46
Tabela 5-12. Comparação das Pontuações Médias no EGRA na 2a Classe em 2015 por Localidade Urbana/Rural .	47
Tabela 5-13. Comparação das Pontuações Médias no EGRA na 3a Classe em 2015 por Localidade Urbana/Rural .	47
Tabela 5-14. Variáveis Intermediárias que podem afectar as Pontuações no EGRA por Localidade Urbana/Rural...	48
Tabela 5-15. Uso do Português com Familiares e Amigos.....	48
Tabela 5-16. Comparações dos Efeitos dos Grupos de Tratamento entre as Áreas Urbano/Rurais – 2a Classe.....	48
Tabela 5-17. Comparações dos Efeitos dos Grupos de Tratamento entre as Áreas Urbano/Rurais – 3a Classe.....	49
Tabela 5-18. Dias de Comparecimento dos Alunos em Julho 2015 por Classe, por Área e por Grupos de Tratamento .....	50
Tabela 5-19. Pontuações no EGRA como resultado do SD ter recebido Formação Adicional em 2015 .....	51
Tabela 5-20. Pontuação Média dos Alunos da 3a Classe em Palavras Conhecidas Lidas Correctamente por Minuto .....	53
Tabela 5-21. Alunos da 3a Classe Lendo Correctamente 20 ou mais Palavras por Minuto por Sexo.....	53
Tabela 5-22. Alunos da 3a Classe Lendo Correctamente 20 ou mais Palavras por Minuto por Grupos de Tratamento .....	53
Tabela 5-23. Estabilidade na Escola, ensinando a mesma Classe, por Classe e por Grupos de Tratamento .....	54
Tabela 5-24. Práticas de Sala de Aula e Comportamentos Observados em 2015 por Grupos de Tratamento .....	56
Tabela 5-25. Práticas e Comportamentos em Sala de Aula Observados em 2014 por Grupos de Tratamento.....	56
Tabela 5-26. 2015-2014 Comparações entre as Práticas e Comportamentos em Sala de Aula por Grupos de Tratamento .....	57
Tabela 5-27. Dias de aulas oferecidos e de Alunos presentes em Julho de 2015 por Classe .....	58
Tabela 5-28. Taxa de Presença dos Alunos Avaliados.....	59
Tabela 5-29. Relato pelos Professores das suas Faltas em Julho de 2015 .....	59
Tabela 5-30. Duração da Aula de Português em 2015 .....	59
Tabela 5-31. Duração da Aula de Português em 2014 .....	60
Tabela 5-32. Presença, Materiais de Leitura e Suprimentos mostrados pelos Alunos do Dia da Visita, por Sexo e por Grupos de Tratamento.....	60
Tabela 5-33. Frequência, Materiais de Leitura e Suprimentos mostrados pelos Alunos do Dia da Visita, por Sexo e por Grupos de Tratamento (2014).....	61
Tabela 5-34. Posse de Materiais Complementares entre 2015 e 2014.....	61
Tabela 5-35. Materiais observados em Sala de Aula.....	62
Tabela 5-36. Materiais mantidos em 2015.....	63
Tabela 5-37. Resumo das Entrevistas Realizadas.....	64
Tabela 5-38. Formação Recebida em 2015 .....	66
Tabela 5-39. Custos Unitários por Aluno Matriculado em 2014 e em 2014-15 combinados.....	71
Tabela 5-40. Relação Custo-eficácia para a 2a Classe no Modelo “ um ano com intervenção, um ano sem” .....	71
Tabela 5-41. Relação Custo-eficácia para a 3a Classe no Modelo “ um ano com intervenção, um ano sem” .....	72



## ABREVIATURAS

ApaL	Aprender a Ler ( <i>Learn to Read</i> )
CAP	Conceitos sobre Material Impresso
CEA	Análise Custo-Eficácia
clpm	Letras Correctas por Minuto
cwpm	Palavras Correctas por Minuto
gl	graus de liberdade ( <i>degrees of freedom, df</i> )
DPEC	Direcção Provincial de Educação e Cultura ( <i>Provincial Directorate of Education and Culture</i> )
EGRA	Avaliação de Leitura nas Classes iniciais
IBTCI	Companhia de Negócios Internacionais & Consultores Técnicos
IE	Avaliação de Impacto
IFP	Instituto de Formação de Professores ( <i>Teacher Training College</i> )
INSET	Formação Práctica de Ensino ( <i>In-Service Teaching</i> )
LEI	Instituição de Educação Local
M&E	Monitoria e Avaliação
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano ( <i>Ministry of Education and Human Development</i> )
NS	Não Significante
PD	Director Pedagógico
RCT	Teste Aleatório Controlado
RSA	Avaliação Escolar Rápida
SD	Director de Escola
SDEJT	Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia ( <i>District Services for Education, Youth, and Technology</i> )
SMA	Avaliação de Gestão Escolar
SMT	Ferramenta de Gestão escolar
TIMSS	Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e Ciências
TLA	Material de Ensino e Aprendizagem
TOT	Treinamento dos Instructores
UIS	Instituto de Estatística da UNESCO
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
WEI	Corporação de Educação Mundial
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

## RESUMO EXECUTIVO

A sustentabilidade é frequentemente citada como um dos objectivos de um projecto de desenvolvimento, mas os esforços para manter as intervenções após o término de um financiamento só recentemente surgiram como uma crescente área de ênfase de uma avaliação. No entanto, a sustentabilidade das intervenções após o término de apoio formal deve ser vista como um elemento essencial de programas que objectivam provocar mudanças significativas de comportamento - especialmente numa diversidade de ambientes com severas limitações de recursos, como é o caso de projectos de desenvolvimento. Apesar do reconhecimento generalizado de que a sustentabilidade deve ser crucial nos esforços de uma intervenção<sup>1</sup> (por exemplo, August et al 2006; Johnson et al 2004), uma atenção específica ao processo de avaliação de sustentabilidade nas intervenções de desenvolvimento continua a ser relativamente limitada.

Em 2012, a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), em colaboração com o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique (MINEDH), lançou o projecto USAID / Aprender a Ler (ApaL) com a intenção de melhorar as habilidades de leitura nas classes iniciais e seleccionou a Corporação de Educação Mundial (WEI) para implementar o projecto e a Companhia de Negócios Internacionais e Consultores Técnicos (IBTCI) para conduzir uma Avaliação de Impacto (IE). Ambos os contractos, um para implementar o ApaL e o outro para conduzir a IE foram feitos basicamente na mesma época. A USAID considera que essa Avaliação de Impacto do ApaL seja a primeira IE externa e independente do seu género para a USAID na África. Ela é também um das poucas IEs projectadas desde o seu início, não só para medir os relativos impactos das intervenções ao final das mesmas, mas também para medir os impactos duradouros das intervenções. Os relatórios anteriores submetidos à USAID / Moçambique em 2013 e 2014 pelo IBTCI, sob a ordem de tarefa de Serviços de Avaliação IQC, centralizaram-se nos efeitos do programa ApaL durante a sua implementação. Este relatório aborda especificamente em que medida os efeitos observados no término das intervenções do ApaL em 2014 se mantiveram após a cessação do apoio directo do implementador.

O ApaL arrancou com o programa em 35 Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs)<sup>2</sup> em seis distritos ao longo dos corredores económicos das províncias de Nampula e Zambézia. Com base na experiência durante a implementação inicial, a sua expansão foi antecipada para cerca de quinhentas escolas na área.<sup>3</sup> A USAID optou por trabalhar nessas províncias, porque durante o desenho do projecto, tinham 42 por cento da população em idade escolar de Moçambique. Além disso, essas províncias rurais densamente povoadas tinham apresentado fracos resultados de desempenho educacional em comparação com as médias nacionais. No início do ano lectivo de 2013, 180 escolas agrupadas em torno de 35 ZIPs nas duas províncias foram distribuídas aleatoriamente pela IE em três grupos- 60 escolas para o tratamento Completo, 60 para o tratamento Médio e 60 a um grupo de não-tratamento ou grupo de Controlo. A metodologia de Teste Aleatório Controlado (RCT) utilizada pela IE assegurou que os três grupos eram equivalentes na Linha de Base. Assim, quaisquer diferenças nos resultados em leitura poderiam ser atribuídas à intervenção e os resultados nas escolas de Controlo reflectiriam o que teria acontecido na ausência de qualquer intervenção.

Este relatório apresenta os resultados, as conclusões e as recomendações da IE do projecto USAID / Aprender a Ler e constitui a fase final desse esforço de três anos para determinar a magnitude dos efeitos do projecto sobre os seus beneficiários. De maneira específica, as análises (i) examinaram o grau por meio

---

<sup>1</sup> Johnson K, HaSim C, Center H, Daley C. *Construindo capacidade e inovações preventivas sustentáveis: Um modelo planejado de sustentabilidade. Avaliação e Planejamento de Programa. 2004; 27:135-149.*

<sup>2</sup> Em Moçambique, uma escola central e 5-10 escolas ao seu redor formam uma Zona de Influência Pedagógica (ZIP).

<sup>3</sup> O ApaL foi expandido para 538 escolas em 2015.

dos quais os ganhos obtidos pelos alunos na Avaliação de Leitura nas Classes Iniciais (EGRA) em 2014 foram mantidos; (ii) documentaram quais actividades, processos e procedimentos implementados pelo ApaL em 2014 mantiveram-se após a cessação do apoio directo às escolas; e (iii) investigaram se os directores de escola possuem as habilidades técnicas e se as escolas têm os recursos necessários para continuar as actividades implementadas pelo ApaL.

Os relatórios detalhados do trabalho realizado em 2013 e 2014 sob a ordem de tarefa de Serviços de Avaliação IQC estão arquivados na *Clearinghouse* de Desenvolvimento de Experiências (DEC); o Anexo B apresenta uma lista com todos os *links*. Nesse relatório apresentamos as principais conclusões da avaliação, resumimos os resultados observados em 2015 e discutimos as conclusões, as implicações e as recomendações para um futuro programa. As informações aqui fornecidas podem ajudar o MINEDH, a USAID e outros actores na alocação de recursos adicionais para melhorar os resultados de leitura nas classes iniciais e tornar o ambiente de aprendizagem mais atractivo. As conclusões incluídas nesse relatório podem ser agrupadas em três áreas principais.

## **A intervenção do ApaL melhorou os resultados em leitura?**

As medições usando a metodologia de Avaliação de Leitura das Classes Iniciais (EGRA) comparou as pontuações em leitura do Meio Termo 1 (2013), do Meio Termo 2 (2014) obtidas pelos Alunos de 2ª e 3ª classes nas escolas de tratamento com as pontuações do grupo de Controlo que não recebeu nenhuma intervenção. Os resultados mostraram que, enquanto o desempenho global continua a ser baixo, grandes ganhos absolutos e relativos no desempenho de leitura foram alcançados pelas escolas de intervenção que não foram alcançados pelas escolas de Controlo. Deve-se notar que as pontuações do EGRA na Linha de Base mostraram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos, reafirmando assim o sucesso da estratégia da amostragem aleatória.<sup>4</sup> Em todas as comparações feitas entre 2013 e 2014, as crianças nas escolas de tratamento, especialmente aquelas nas escolas de tratamento Completo, superaram os seus pares nas escolas de Controlo. A Tabela 0-1 mostra as pontuações obtidas pelos estudantes por ano e por grupo de tratamento em quatro sub-tarefas do EGRA. Todas as diferenças observadas entre os grupos de tratamento Completo e Médio e o de Controlo são estatisticamente significativas.

---

<sup>4</sup> Note-se que as comparações entre os resultados da Linha de Base e da Linha Final não são significativas. Devido aos atrasos no plano de trabalho do implementador, o estudo de Base não foi realizado ao final de 2012, como planejado, mas no início do ano lectivo de 2013. Isso significa que os alunos da 3ª classe avaliados na Linha de Base eram os alunos da 2ª classe in 2012 que regressavam depois de 2/3 meses de férias escolares para iniciar a 3ª classe em fevereiro de 2013. Este facto se aplica aos alunos da 2ª classe que, na verdade, eram os alunos da 1ª classe regressando das férias de verão para iniciar a 2ª classe.

Tabela 0-1. Pontuações no Meio Termo 1 (Set 2013), Meio Termo 2 (Set 2014) e na Linha Final (Set 2015)

Sub-tarefas do EGRA e Máximas	Meio Termo 1- 2013			Meio Termo 2 - 2014			Linha Final – 2015		
	Completo	Med.	Cont.	Completo	Med.	Cont.	Completo	Med.	Cont.
<b>2a Classe</b>									
Reconhecimento de Letra (100 clpm)	9.5	7.4	4.7	19.9	17.2	5.4	10.7	7.2	5.9
Palavras Conhecidas (30 cwpm)	1.9	1.0	0.8	3.3	2.6	1.1	2.4	1.5	1.3
Fluência em Leitura (120 cwpm)	2.2	1.0	1.0	5.2	4.2	1.7	3.4	2.4	2.0
Compreensão de Leitura (4 ítems)	.07	.02	.02	.21	.12	.03	.25	.22	.14
<b>3a Classe</b>									
Reconhecimento de Letra (100 clpm)	16.6	15.3	12	29.6	27.8	12.3	20.1	19.2	12.6
Palavras Conhecidas (30 cwpm)	3.9	3.3	2.8	8.0	6.0	3.2	5.7	4.8	3.3
Fluência em Leitura (120 cwpm)	5.3	4.4	4.3	14.6	12.0	5.2	8.8	7.4	5.0
Compreensão de Leitura (4 ítems)	.16	.12	.12	.53	.43	.15	.50	.36	.30

clpm = letras correctas por minuto; cwpm=palavras correctas por minuto

No entanto, "melhor" do que Controlo ou estatisticamente significativa, ainda não significa "bom." Embora estes resultados sejam animadores, apesar da formação dos professores, dos directores de escola, dos directores pedagógicos e do afluxo de materiais para melhorar o ensino da leitura e da aprendizagem, a maioria das crianças não demonstrou as habilidades em fluência oral em leitura necessárias para ler com compreensão e estava longe de ler o número de palavras por minuto que foi estabelecido como referência para os países em desenvolvimento, como Moçambique. Embora os efeitos da intervenção sejam claros, não é realista pensar que uma intervenção de seis meses poderia trazer as crianças próximas dos níveis de referência. O ApaL por si só não é suficiente para superar muitos dos problemas reconhecidos subjacentes à uma educação de qualidade que existem em Moçambique- altas taxas de absentismo entre os alunos, professores e directores de escolas, professores com limitada formação para o ensino de leitura, o turno escolar com poucas horas e as constantes faltas de materiais de ensino e aprendizagem.

Em relação aos alunos da segunda classe não houve diferença estatisticamente significativa entre o desempenho de meninos e meninas nas escolas de tratamento Completo. Nos grupos Médio e de Controlo foram encontradas diferenças significativas nas sub-tarefas Reconhecimento de Letra e Leitura de Palavra Conhecidas. Embora as pontuações das sub-tarefas individuais nem sempre fossem significativas, em geral, há uma tendência clara favorecendo os meninos. Em nenhuma das 6 sub-tarefas entre os três grupos, as meninas superaram os meninos e essa diferença aumenta com a maior complexidade da sub-tarefa. A Tabela 0-2 compara as pontuações obtidas pelos meninos e pelas meninas em três sub-tarefas do EGRA: Reconhecimento de Letra, Leitura de Palavra Conhecida e Fluência.

Tabela 0-2. Diferenças no Desempenho de Meninas e Meninos por Grupos de Tratamento e por Classe (2015)

EGRA Sub-tarefa	Sexo do Aluno	SEGUNDA CLASSE			TERCEIRA CLASSE		
		Médias por Grupo de Tratamento			Médias por Grupo de Tratamento		
		Completo	Médio	Controlo	Completo	Médio	Controlo
Reconhecimento de Letra (clpm)	Meninas	10.0	6.1	4.5	17.6	16.7	9.9
	Meninos	11.4	8.4	7.4	22.7	21.7	15.7
	Sig. t-teste	0.305 NS	<b>0.030</b>	<b>0.005</b>	<b>0.007</b>	<b>0.004</b>	<b>0.000</b>
	Meninas/Meninos	87.7%	73.3%	60.8%	77.7%	76.8%	62.8%
Palavras Conhecidas Lidas Correctamente (cwpm)	Meninas	2.2	1.1	1.0	4.8	4.4	2.5
	Meninos	2.7	1.8	1.6	6.6	5.3	4.2
	Sig. t-teste	0.241 NS	<b>0.015</b>	0.066 NS	<b>0.011</b>	0.128 NS	<b>0.003</b>
	Meninas/Meninos	81.9%	61.7%	63.8%	71.9%	81.8%	59.7%
Fluência em Leitura de Texto (wpm)	Meninas	3.0	2.0	1.8	7.4	6.3	3.8
	Meninos	3.8	2.8	2.3	10.3	8.5	6.3
	Sig. t-teste	0.214 NS	0.137 NS	0.340 NS	<b>0.028</b>	<b>0.043</b>	<b>0.010</b>
	Meninas/Meninos	78.6%	73.6%	80.0%	71.7%	74.0%	60.7%

Assim, o IBTCI chegou à conclusão que o programa contribuiu de forma significativa para reduzir a crescente diferença de desempenho entre os meninos e as meninas na 3ª classe e que pode haver outros factores que devem ser abordados para eliminar a contínua desvantagem das meninas no desempenho escolar. Devemos também observar que a maioria dos alunos da 3ª classe recebeu o suporte do ApaL em 2014, o que explica o melhor desempenho dos meninos e das meninas nos grupos de tratamento quando comparados com o desempenho de meninos e meninas nas escolas de Controlo.

Em cada comparação simples dos resultados do EGRA, os estudantes em escolas urbanas amplamente superaram os seus pares rurais, como mostrado na Tabela 0-3.

Tabela 0-3. Comparação entre as Pontuações Médias no EGRA na 3a Classe em 2015 por Localidade Urbano/Rural

Subtestes EGRA – 3a Classe	Urbano	Rural
Compreensão Oral	9.7	7.6
Conceitos sobre Material Impresso	7.4	5.8
Reconhecimento de Letra (clpm)	25.2	14.4
Palavras Comuns Lidas Correctamente	7.2	3.7
Fluência em Leitura de Texto (cwpm)	10.8	5.7
Compreensão de Leitura de Texto	0.58	0.32

A Folha de Avaliação do Aluno identifica alguns dos factores que podem estar relacionados com essas diferenças de desempenho.

Tabela 0-4. Variáveis que afectam o Desempenho dos Alunos nas Áreas Rurais

Outras Variáveis	Urbano	Rural
Dias de Aula oferecidos em Julho	20.9	11.8
Dias de presença dos Alunos em Julho	11.9	8.3
Uso frequente do Português com os pais	73%	48%

Dadas essas grandes diferenças urbano-rurais, o IBTCI também examinou os efeitos relativos de cada uma das duas intervenções dentro das escolas urbanas e rurais em 2015. Nas escolas urbanas da 2ª Classe não detectou-se diferenças de desempenho entre os grupos de intervenção e de Controlo. Na 3ª Classe, pequenas diferenças (12% - 14%), mas estatisticamente significativas, foram observadas apenas nas sub-tarefas de Compreensão Oral e de Conceitos sobre Material Impresso.

Nas escolas rurais, por outro lado, foram encontradas grandes diferenças de 50% ou mais, entre os dois grupos de intervenção e as escolas de Controlo. Na 2ª Classe, as escolas com tratamento Completo superaram as de Controlo em todas as seis sub-tarefas, muitas vezes em 85% ou mais, sendo que as escolas de tratamento Médio não superaram as de Controlo em nenhuma das sub-tarefas. Na 3ª Classe, ambos os grupos Completo e Médio superaram o grupo de Controlo em Conceitos Sobre Material Impresso, Reconhecimento de Letra, Leitura de Palavras Conhecidas, Fluência em Leitura e, no tratamento Completo, também em Compreensão de Leitura.

Mas, mesmo assim, as escolas de tratamento Completo nas áreas rurais, em geral, não apresentam desempenho tão bom como as escolas de Controlo nas áreas urbanas. A partir dos dados disponíveis, vemos que o tratamento Completo nas escolas rurais teve um (50% a mais) número significativamente maior de dias frequentados pelos alunos; nas escolas urbanas não foram encontradas diferenças entre nenhum dos grupos.

## O que contribuiu para este resultado?

A metodologia RCT utilizada mostra uma relação directa da intervenção USAID / ApaL com os melhores resultados porque o componente de amostragem aleatória elimina os efeitos das potenciais diferenças não-observáveis entre os grupos de tratamento e o de Controlo sobre os resultados. Isso nos permite concluir que estar em uma escola que recebeu o programa de leitura ApaL é o único factor significativo para explicar as diferenças entre o desempenho dos alunos nas escolas de tratamento e nas de Controlo. Assim, as significativas diferenças estatísticas entre as pontuações observadas entre 2013 e 2014 são um resultado do programa ApaL.

Devido aos atrasos, a intervenção foi implementada por um período de dois meses no ano lectivo de 2013. A implementação completa só ocorreu em 2014. O ApaL foi projectado para inserir nas salas de aula das 2as e 3as Classes das escolas de tratamento os principais factores que se mostraram eficazes na melhoria das pontuações em leitura: aumento do tempo de leitura, materiais de ensino e aprendizagem adequados e suficientes e métodos aprimorados de ensino de leitura.<sup>5</sup> Embora as escolas de tratamento Médio e Completo tenham recebido esse apoio, um componente projectado especificamente para melhorar os processos de gestão e as rotinas escolares para apoiar estas iniciativas foi adicionado às escolas de tratamento. Completo. O programa de leitura incorpora quatro grandes áreas de resultados relacionados com a leitura nas classes iniciais: o reforço do ensino da leitura, a melhoria do desempenho do professor, o aumento da disponibilidade dos materiais de ensino e aprendizagem (TLAs) e o reforço dos processos de gestão escolar para apoiar o ensino de leitura.

Os resultados obtidos permitem concluir que, ao abordar as habilidades de leitura fundamentais, tais como a consciência fonológica e o princípio alfabético nas classes iniciais de uma forma sistemática e sustentável, o ApaL pode e melhora o desempenho de leitura dos alunos. A figura 0-1 mostra os resultados da análise quantitativa confirmando que as crianças que apresentam as habilidades básicas satisfatórias, tais como o Reconhecimento de Letras e a Leitura de Palavras Conhecidas têm maior fluência oral em leitura que lhes permite ler com compreensão, o objectivo primordial de leitura.

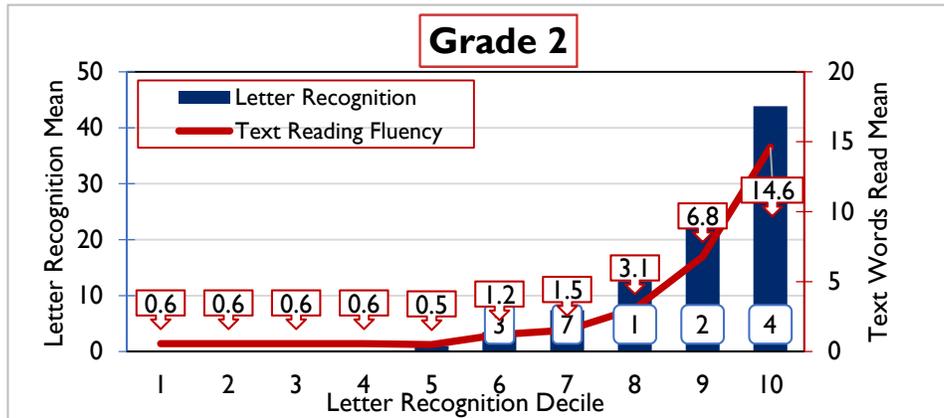
Na 2ª Classe, por exemplo, o Reconhecimento de Letra está directamente associado com a Fluência em Leitura. A correlação entre o Reconhecimento de Letra e a Fluência em Leitura de Texto é bastante

---

<sup>5</sup>Gove, A. and P. Cvelich (2011). *Leitura Precoce: Aumentando a Educação para Todos. Relatório feito pela Comunidade da Prática de Leitura nas Classes Iniciais. Edição Revisada. Research Triangle Park, NC: ResearchTriangle Institute [www.eddataglobal.org](http://www.eddataglobal.org)*

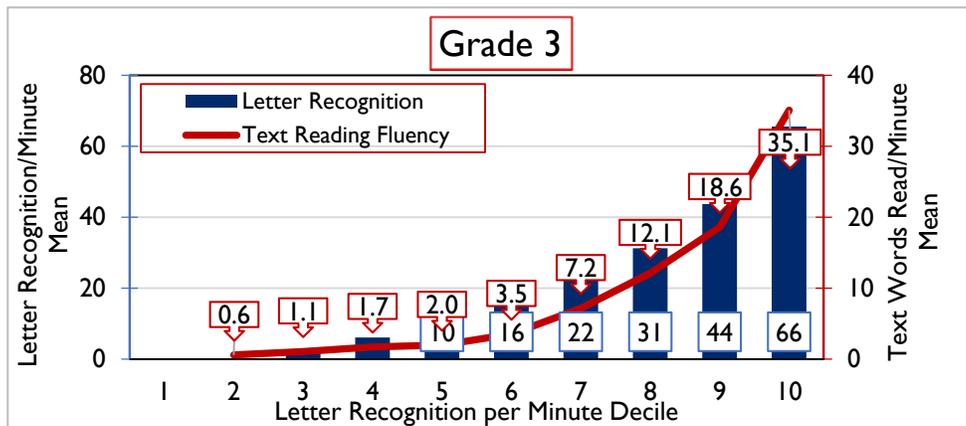
elevada ( $r = 0,65$ ) mostrando que 42% de toda a variação em Fluência em Leitura são explicados pelas pontuações em Reconhecimento de Letra por si só. Como mostrado na Figura 0-1, os níveis extremamente baixos de desempenho nessa tarefa demonstram que poucos alunos conseguem reconhecer um número suficiente de letras para serem capazes de ler, mesmo lentamente, as palavras numa passagem dum texto.

Figura 0-1. Decis de Reconhecimento de Letra como Indicador do Desempenho em Fluência em Leitura – 2ª Classe



Este padrão é ainda mais evidente na 3ª Classe, onde mais alunos têm um desempenho melhor nas sub-tarefas Reconhecimento de Letra e Fluência em Leitura de Texto, como mostrado na Figura 0-2. Os alunos no sétimo decil (média de 22 clpm) que fizeram a sub-tarefa Reconhecimento de Letra leram 7 palavras por minuto. Os estudantes no decil superior (média de 66 clpm) leram cinco vezes mais -35 cwpm. A correlação entre Reconhecimento de Letra e Fluência em Leitura de Texto é maior do que na 2ª Classe ( $r = 0,77$ ), sendo responsável por 59% da variância nas pontuações de Fluência em Leitura.

Figura 0-2. Decis de Reconhecimento de Letra como Indicador do Desempenho em Fluência em Leitura-3ª Classe



As relações observadas entre todas as habilidades de leitura e de pré-leitura medidas pelo EGRA para a 3ª Classe são exibidas na Tabela 0-5. A informação apresentada leva à conclusão de que (1) as habilidades de pré-leitura (Compreensão Oral e Conceitos Sobre Material Impresso) geralmente não são fortes indicadores de habilidades de leitura variando de 14 a 20% da variância explicada; (2) o Reconhecimento de Letra é um forte indicador de Leitura de Palavra Conhecida (69%), de Fluência em Leitura de Texto (59%) e contribui um pouco (30%) para a Compreensão de Leitura; (3) a Leitura de Palavra Conhecida é um excelente indicador de Fluência em Leitura de Texto (70%) e tem uma forte

associação com Compreensão de Leitura (43%); (4) a Fluência em Leitura de Texto totalmente prognostica os 49% das pontuações em Compreensão de Leitura.

Tabela 0-5. Correlações entre as Sub-Tarefas e a Porcentagem de Variação Explicada

3a Classe	Conceitos sobre Material Impresso	Reconhecimento de Letra	Leitura de Palavra Conhecida	Fluência em Leitura de Texto	Compreensão de Leitura
Compreensão Oral	<b>r = 0.58</b> (R <sup>2</sup> = 34%)	<b>r = 0.38</b> (R <sup>2</sup> = 44%)	<b>r = 0.38</b> (R <sup>2</sup> = 14%)	<b>r = 0.34</b> (R <sup>2</sup> = 11%)	<b>r = 0.45</b> (R <sup>2</sup> = 20%)
Conceitos sobre Material Impresso		<b>r = 0.54</b> (R <sup>2</sup> = 29%)	<b>r = 0.49</b> (R <sup>2</sup> = 24%)	<b>r = 0.43</b> (R <sup>2</sup> = 18%)	<b>r = 0.45</b> (R <sup>2</sup> = 20%)
Reconhecimento de Letra			<b>r = 0.83</b> (R <sup>2</sup> = 69%)	<b>r = 0.77</b> (R <sup>2</sup> = 59%)	<b>r = 0.55</b> (R <sup>2</sup> = 30%)
Leitura de Palavra Conhecida				<b>r = 0.89</b> (R <sup>2</sup> = 70%)	<b>r = 0.65</b> (R <sup>2</sup> = 43%)
Fluência em Leitura de Texto					<b>r = 0.70</b> (R <sup>2</sup> = 49%)

A importância da aprendizagem das letras e dos seus respectivos sons, que facilitam a leitura de palavras, fazendo com que os alunos consigam a fluência necessária de uma leitura com compreensão- o objectivo final de leitura-não pode ser subestimada e deve estar no centro de qualquer programa de leitura. Os apoios dados pelo ApaL em 2014 causaram um impacto claro sobre as habilidades de leitura dos alunos como mostrado pelo melhor desempenho consistente observado nos grupos de tratamento, especialmente nas escolas de tratamento Completo. No entanto, as lições roteirizadas, a formação e o acompanhamento do professor e do director de escola, o fornecimento de TLAs e de materiais de leitura são apenas algumas das soluções para o problema de leitura persistente observado nas escolas em Moçambique. Os resultados sugerem que esforços adicionais precisam ser feitos para reduzir os atrasos e o absentismo dos estudantes, dos professores e dos directores de escola e para aumentar o tempo que os alunos passam aprendendo a ler a fim de lucrar com intervenções como o programa de leitura do ApaL. Essa não é uma tarefa fácil dada a variedade de factores e os muitos desafios que cercam o absentismo escolar.

## Os efeitos se mantiveram após o término da intervenção?

O programa de leitura USAID / ApaL foi capaz de melhorar significativamente as habilidades de leitura fundamentais em 2014 e alguns resultados permanecem em 2015, um ano após a intervenção haver cessado. A Tabela 0-5 reflecte o percentual de retenção de aprendizagem (diferenças significativas estão em negrito) obtido no final de 2014, após um ano lectivo de implementação e retido no final de 2015, um ano após o ApaL haver cessado a sua participação nas escolas seleccionadas para a amostra da IE.

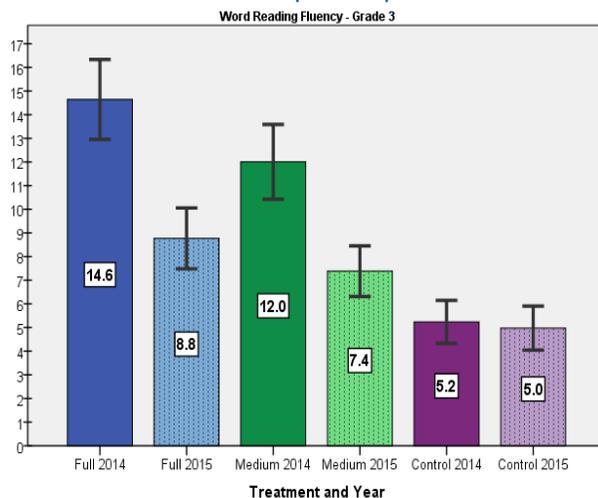
Tabela 0-6. Resultados obtidos em 2014 vs. 2015

EGRA Sub-tarefas-2015 como % de 2014	2a Classe			3a Classe		
	Completo	Médio	Controlo	Completo	Médio	Controlo
Compreensão Oral	<b>92%</b>	<b>90%</b>	95%	<b>92%</b>	<b>64%</b>	98%
Conceitos sobre Material Impresso	<b>88%</b>	<b>80%</b>	94%	<b>89%</b>	<b>92%</b>	97%
Reconhecimento de Letra	<b>54%</b>	<b>42%</b>	<b>36%</b>	<b>68%</b>	<b>69%</b>	<b>67%</b>
Leitura de Palavra Conhecida	<b>71%</b>	<b>55%</b>	109%	<b>70%</b>	<b>74%</b>	102%
Fluência em Leitura de Texto	<b>65%</b>	<b>57%</b>	118%	<b>60%</b>	<b>61%</b>	95%

A Figura 0-3 ilustra a sustentabilidade das pontuações de 2014 em Fluência em Leitura de Texto, na 3a Classe, por grupo de tratamento. Nos grupos de tratamento, as pontuações diminuíram significativamente no ano de não-intervenção: 60% das pontuações em 2014 permaneceram em 2015

para os alunos de escolas de tratamento Completo; 61% para os de tratamento Médio. Os grupos de Controlo não mudaram. Enquanto as escolas de tratamento Completo mantêm uma vantagem sobre as escolas de Controlo, as escolas com tratamento Médio tornaram-se quase indiferenciadas das escolas de Controlo.

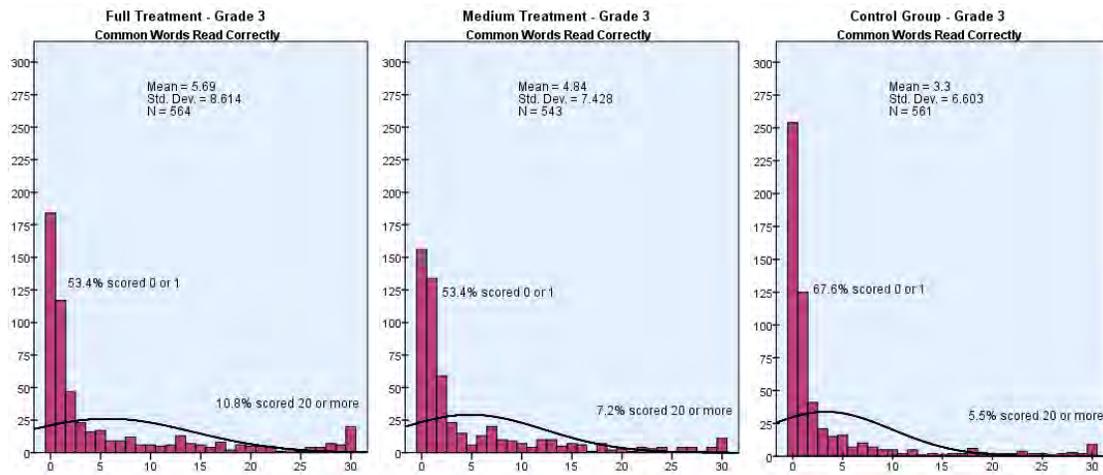
Figura 0-3. Fluência em Leitura de Texto por Grupo de Tratamento e Ano-3ª Classe



Embora, como resultado da cessação do programa, as pontuações tenham caído, como era esperado, em todas as sub-tarefas do EGRA em ambas as classes, as escolas de tratamento Completo continuaram a superar de forma significativa as escolas de Controlo tanto na 2ª como na 3ª Classe. As escolas de tratamento Médio, em geral, não apresentaram melhor desempenho do que as escolas de Controlo na 2ª Classe, mas mostraram resultados melhores em relação às escolas de Controlo na 3ª Classe em quatro das seis sub-tarefas do EGRA. Na 3ª Classe, os alunos das escolas com tratamento Médio obtiveram resultados bem parecidos com os alunos das escolas de tratamento Completo. A razão pela qual os alunos da 3ª Classe das escolas de tratamento Médio saíram-se melhor do que os alunos da 2ª Classe *vis-à-vis* os alunos nas escolas de Controlo, provavelmente deve-se ao facto de que a maioria dos alunos de 3ª Classe e muitos de seus professores já teriam experimentado um ano completo de intervenção ApaL no ano anterior. Em 2015, os alunos da 2ª Classe (excepto aqueles que repetiram) não foram directamente expostos ao programa ApaL.

Em suma, sob um ponto de vista técnico, o projecto beneficiou os alunos ao término da intervenção e, em menor extensão, um ano após a intervenção haver cessado e as escolas estarem funcionando sem outro apoio. No entanto, note-se que as pontuações na sub-tarefa Compreensão de Leitura de Texto, o objectivo principal de se aprender a ler, continuam a ser extremamente baixas, já que a fluência em leitura continua a ser uma séria limitação para quase todos os alunos. As pesquisas mostram que existe uma forte correlação entre fluência e compreensão de leitura e, por esta razão, a Fluência Oral em Leitura é usada frequentemente como o melhor indicador "compósito" da capacidade de ler. Esta é a base da criação de "padrões de referência" de 20 palavras lidas correctamente por minuto no final da 2ª Classe e 40 no final da 3ª Classe para países em desenvolvimento como Moçambique. Os alunos que não conseguem atingir esses padrões não são capazes de ler com compreensão. A Figura 0-4 mostra a distribuição das pontuações por grupo de tratamento e a percentagem de estudantes que pontuaram 0-1 ou 20 palavras ou mais lidas correctamente por minuto.

Figura 0-4. Distribuição das Pontuações em Palavras Conhecidas Lidas Correctamente por Minuto por Grupo de Tratamento



A leitura de palavras correctas por minuto (cwpm), tanto de palavras isoladas como de palavras relacionadas em um texto, é a principal habilidade a ser adquirida para se ler com compreensão. Este é o ponto onde os esforços devem ser colocados se a meta é fazer com que as crianças aprendam a ler (o que implica “compreender” o que foi lido). Note-se que em 2015, apenas 10,8% dos alunos avaliados da terceira classe em escolas de tratamento Completo, 7,2% dos alunos nas escolas de tratamento Médio e 5,5% dos alunos nas escolas de Controlo eram capazes de ler 20 ou mais palavras correctas por minuto e mesmo em grupos de tratamento, mais da metade das crianças obteve zero ou leu apenas uma palavra por minuto. Embora as diferenças entre os grupos sejam estatisticamente significativas, o seu significado educacional real é questionável já que muitos alunos pontuaram zero, até mesmo os alunos da terceira classe que fizeram parte do programa em 2104.

Como podemos observar, as vantagens dos grupos de tratamento versus o grupo de Controlo não são tão satisfatórias em 2015. Cerca de 70% dos professores que haviam sido formados em práticas do ApaL continuaram na mesma escola, ensinando ou a 2ª Classe ou a 3ª Classe. Dentre esses professores, muitos não utilizaram essas práticas em 2015. As Figuras 0-5 e 0-6 contrastam o desempenho observado do professor em 2014 e 2015 em quatro práticas instrucionais medidas pelo SMA.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Dados fornecidos a IE pelo M&E do ApaL com análise descritiva. A IE realizou análises posteriores para conseguir um resultado compósito que permitisse múltiplas comparações.

Figura 0-5. Prática Docente Observada por Ano e por Tratamento (Completo)

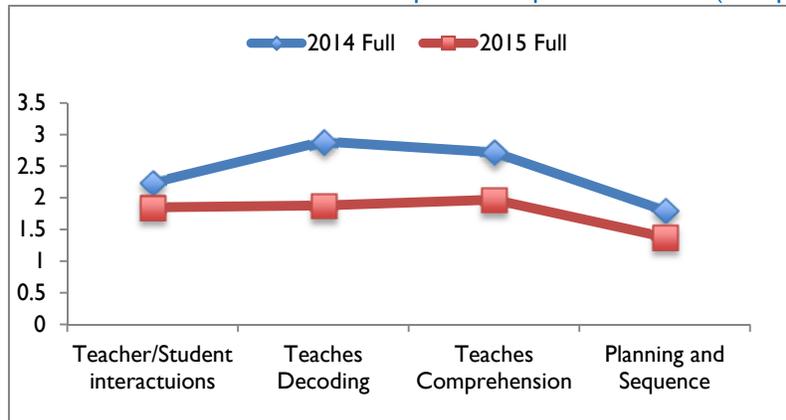
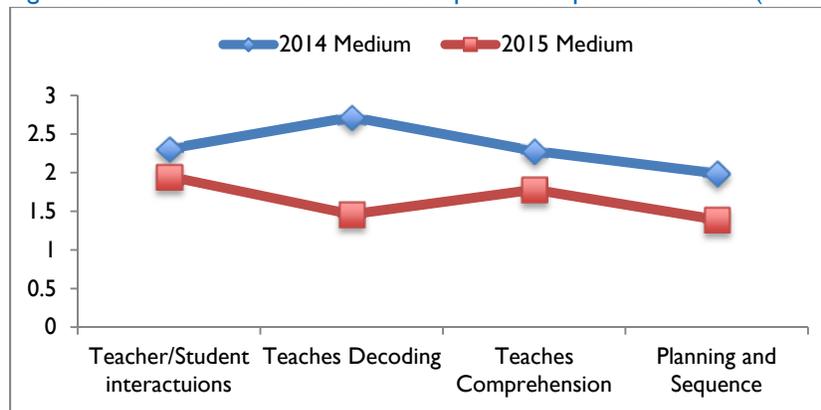


Figura 0-6. Prática Docente Observada por Ano e por Tratamento (Médio)



A formação oferecida aos directores de escolas com tratamento Completo combinada com a maior estabilidade destes directores em suas posições contribuíram para os maiores impactos observados nas escolas de tratamento Completo. A posse de material de leitura por parte do aluno e de materiais de auxílio de ensino-aprendizagem em sala de aula (TLA) caíram em 50% a 60%, em relação aos seus níveis de 2014. No entanto, suficientes ganhos em leitura nas classes iniciais permaneceram durante todo o período de dois anos e, combinados com a redução dos custos unitários, melhoraram a relação custo-eficácia das intervenções do ApaL em relação às intervenções reportadas para apenas o ano lectivo de 2014.

Num período de dois anos, as escolas de tratamento Completo mostram resultados com uma maior relação custo-eficácia do que as de tratamento Médio, confirmando que o melhor modelo de intervenção é o modelo de tratamento Completo. Em 2014, as duas intervenções foram examinadas sob uma perspectiva de custo-eficácia: dividindo-se o custo unitário por aluno pelos ganhos observados em cada sub-tarefa do EGRA. Para que esta análise de custo-eficácia abrangesse o ano de 2015, requereu-se estender os custos de 2014 num período de dois anos escolares, recalculando os beneficiários (totais de matrículas) e desenvolvendo novos custos unitários. Estes custos unitários foram significativamente reduzidos de \$ 11,54 no tratamento Completo em 2014 para \$ 6,04 no período combinado de 2014-2015. No tratamento Médio, o custo unitário caiu de \$ 9,13 a \$ 4,75. Este facto associado com os ganhos observados reafirmam a relação custo-eficácia do Programa ApaL.

## Resumo das Recomendações

Muitas das recomendações básicas feitas nos relatórios de Meio Termo 1 e 2 ainda são válidas. Especificamente: a) o aumento do tempo gasto na aprendizagem das habilidades básicas de alfabetização; b) o ensino dos sons de todas as letras do alfabeto; c) o fornecimento aos alunos de livros que enfoquem em descodificação e nas habilidades de construção de palavras; d) a formação dos professores para utilizar essas estratégias em sala de aula; e) a colocação em prática de estratégias para incentivar os alunos e suas famílias a aumentar o número de palavras lidas; e, especialmente, f) o oferecimento ao director escolar de formação necessária para melhorar as suas escolas. Há desafios a serem enfrentados quando se tenta mudar os comportamentos e procedimentos arraigados por muito tempo, mas o ApaL está fazendo um esforço para implementar essas recomendações.

As recomendações 1, 2, 3, 4, e 10 são principalmente para serem levadas em consideração pela USAID em conjunto com o desenho do projecto e as actividades de gestão. As outras recomendações são principalmente para a interação e consideração da USAID e do MINEDH.

**1. Tornar a sustentabilidade parte da implementação do plano de intervenção.** A sustentabilidade não deve ser uma reflexão tardia a ser feita apenas no final de uma intervenção. Uma descrição específica das medidas a serem tomadas para tornar a intervenção sustentável deve ser exigida como um elemento importante no desenho de um projecto. O ApaL trabalhou com os dirigentes districtais e os directores de escola para se certificar que os professores formados permanecessem em suas escolas e classes, para assegurar que formadores qualificados estivessem localizados em cada ZIP / districto e para que os materiais de ensino e aprendizagem continuassem a ser utilizados.

**2. Fortalecer a Monitoria e Avaliação (M & E) do projecto.** Um componente de Monitoria e Avaliação (M & E) bem desenvolvido com indicadores específicos e mensuráveis deve ser exigido dos implementadores como parte do desenho do projecto, independente da avaliação externa dos resultados e do impacto da intervenção. Além da monitoria das actividades do projecto e de outros recursos, um maior enfoque à obtenção dos resultados, representado por indicadores bem definidos e previamente acordados, melhorará a implementação do projecto além de fornecer informações para corrigir o seu curso quando necessário.<sup>7</sup>

**3. Adoptar um modelo de implementação não linear para oferecer um apoio de maior ou menor intensidade, conforme exigido em situações diferentes.** Em lugar de seguir um modelo de implementação e de um imediato aumento progressivo, as intervenções como o ApaL podem exigir um período mais prolongado de apoio para facilitar a internalização e a rotinização das actividades. A retirada do apoio seguindo um cronograma fixo (por exemplo, ao final de um ano lectivo), sem considerar o nível de rotinização alcançado, pode diminuir significativamente tanto os efeitos como a sustentabilidade de uma intervenção.

**4. Avaliar o nível de prontidão para a inovação antes de implementar a intervenção.** Uma gama de instrumentos foi desenvolvida e utilizada para identificar os problemas específicos dos potenciais adoptadores e das partes interessadas. Estes instrumentos fornecem *insights* sobre as questões que devem ser abordadas para garantir a ampla aceitação, aprovação e a sustentabilidade de uma intervenção.

---

<sup>7</sup> Os indicadores para os resultados do projecto precisam ser específicos, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e calendarizados. Por exemplo, Melhorar as habilidades de leitura ou Aumentar o tempo disponível para ensinar a ler não se qualificam como indicadores apropriados. Os indicadores desenvolvidos durante a fase do desenho do projecto podem ser ajustados, se necessário, com base nos resultados obtidos na Linha de Base.

**5. Implementar o programa onde os efeitos são maiores.** Os resultados sugerem que o programa funciona melhor em alguns contextos do que em outros. Por exemplo, em termos absolutos, as crianças em escolas rurais obtiveram consistentemente pontuações mais baixas do que as crianças em escolas urbanas; na verdade, em média, os estudantes nas escolas rurais de tratamento Completo desempenharam pior do que os estudantes em escolas urbanas em tratamento de Controlo. Não obstante, nossas descobertas indicam que em 2015 os efeitos do ApaL nas escolas rurais são maiores do que os efeitos observados em ambientes urbanos. Isto é, embora o ApaL não elimine o défice relativo de aprendizagem das crianças rurais, o reduz significativamente. Os resultados sugerem que o programa demonstra ser mais apropriado para as escolas rurais, e que, no futuro, essas escolas devam tornar-se o alvo principal do ApaL.<sup>8</sup>

**6. Identificar as razões do desempenho consistentemente inferior das meninas e incluir em todos projectos estratégias para eliminar a diferença de género.** As intervenções do ApaL, tanto de tratamento Completo como Médio, reduziram a diferença de desempenho entre meninos e meninas quando comparadas às escolas de Controlo na mesma classe. O programa beneficiou os meninos e as meninas igualmente, mas não eliminou a diferença de género observada em 2013 e 2014. Os resultados mostram que, enquanto o ApaL diminui a diferença relativa entre meninos e meninas, a diferença absoluta aumenta quando os alunos avançam para a 3a Classe e quando as habilidades mais complexas são avaliadas. O aumento da grandeza das diferenças de género na 3a Classe sugere que maiores esforços serão necessários para resolver as causas profundas do desempenho inferior das meninas.

**7. Trabalhar junto com o MINEDH para melhorar a maneira com que directores das escolas são seleccionados e preparados.** Os directores de escolas são fundamentais para a melhoria educacional. Isso é mostrado pela primeira vez pelas pontuações mais elevadas dos estudantes nas escolas de tratamento Completo, que, muito provavelmente, está associado à maior frequência tanto de professores como de alunos e confirmada pela constatação de que as pontuações foram mais altas nas escolas onde os directores de escolas receberam o treinamento adicional em 2015. Recomendamos que o ApaL trabalhe com o MINEDH e com os líderes distritais para identificar os funcionários com potencial de liderança para tornarem-se directores de escola e desenvolver um conjunto claro de critérios para os candidatos. Em segundo lugar, já que muitos directores aprendem as habilidades necessárias durante o desempenho de seu trabalho, eles precisam de contínuas oportunidades em serviço para melhorar a gestão escolar.

**8. Fornecer incentivos para que os professores formados permaneçam na escola ensinando as classes iniciais.** O componente de gestão recebido pelas escolas com tratamento Completo contribui para uma maior taxa de estabilidade do corpo docente formado nessas escolas. No entanto, cerca de 30% dos professores formados em 2014, ou saíram da escola ou foram designados a ensinar outras classes. Esse facto mostra a necessidade de desenvolver e reforçar os incentivos para manter os professores formados nas mesmas classes nos anos subsequentes.

**9. Usar de forma mais eficaz os dados produzidos pelos instrumentos, pelas listas de verificação e pelas avaliações produzidas pela Avaliação da Gestão Escolar (SMA).** Isso implica na redução dos dados disponíveis para a avaliação das escolas em categorias simples dos aspectos de gestão da escola. As "notas" atribuídas mostram claramente onde a escola está posicionada em termos dos factores relacionados com o desempenho do aluno, com a frequência do aluno, do

---

<sup>8</sup> O ApaL informou que, com a exceção das escolas de tratamento localizadas na cidade de Nampula e em Quelimane, todas as escolas na expansão do projecto em 2015 e 2016 são escolas rurais.

professor e do pessoal de atendimento, com os dias de aula oferecidos, ou com os tempos lectivos do dia. Isto reforçará a utilização dos dados para identificar e monitorar os factores causais de gestão escolar no desempenho dos alunos. Este tipo de exercício também deve fazer parte do processo de supervisão escolar do MINEDH.

**I0. Considerar a sustentabilidade dos vários recursos fornecidos como parte do programa ao projectar futuros projectos.** Alguns recursos fornecidos pelo ApaL, como os TLAs, apresentam um nível apenas moderado de sustentabilidade (50% - 60%), enquanto outros se apresentam ainda menos sustentáveis. Por exemplo, dada a quantidade de formação de professores oferecida, apenas as actividades de descodificação mostraram alguma diferença em sala de aula, um ano após a implementação. Todos os recursos exigem contínua assistência para que permaneçam. É preciso identificar as maneiras de melhorar a sustentabilidade dos recursos e garantir que os fundos necessários estejam disponíveis para mantê-los. Isso precisa fazer parte do desenho da intervenção.

O corpo desse relatório apresenta mais detalhes sobre o contexto, a intervenção e a metodologia RCT. As conclusões sobre os resultados da intervenção são seguidas de conclusões e recomendações.

## I. CONTEXTO

Nesta última década, Moçambique obteve progressos significativos na redução da população de crianças fora da escola. As taxas gerais de matrícula aumentaram de 56% em 2000 para 92% em 2010. No

*“Moçambique está prestes a atingir a meta do ODM de 100% de matrículas no ensino primário, mas esta realização terá um impacto limitado se faltar qualidade na educação à qual os alunos têm acesso.”*

Indicadores de prestação de serviços de Moçambique: Educação, Banco Mundial,

entanto, apesar desse progresso, Moçambique ainda está longe de alcançar os índices da educação primária universal. Estima-se que mais de um milhão de crianças estejam fora da escola e a maioria delas vivendo em áreas rurais e em comunidades marginalizadas. As crianças mais pobres de Moçambique estão quatro vezes mais propensas a ficar fora da escola do que as crianças das famílias de renda mais alta. O absentismo escolar alcança 60% e a reprovação ao longo das classes é considerada um problema grave e estima-se que mais de um quarto das crianças abandona a escola antes de concluir a 6ª classe.<sup>9</sup>

O Governo de Moçambique estabeleceu três importantes medidas para alcançar o ensino primário universal: 1) decretou a escolaridade obrigatória exigindo que todas as crianças entre 6 e 12 anos de idade frequentem o ensino primário; 2) estendeu o ciclo da escola primária de cinco para sete anos; e 3) eliminou as taxas escolares para todas essas sete classes (UNESCO, 2008). Essas ações aumentaram as taxas reais de escolarização primária em 35 pontos percentuais para 80% em 2005 e as disparidades entre as áreas rurais e urbanas nas matrículas diminuíram (UNESCO, 2008).<sup>10</sup>

Uma pesquisa do Banco Mundial de março de 2015, realizada em sete países africanos sobre prestação de serviços (SDI), concluiu que Moçambique está bem posicionado na meta da educação primária universal.<sup>11</sup> Entretanto, a qualidade da educação primária ainda permanece um desafio crítico. A forte

<sup>9</sup>UN Enviado Especial para a Educação Global (Abril 2013). *Acelerando o progresso para 2015: Moçambique. Working paper*; Banco Mundial em [http://data.worldbank.org/indicador/SE.SEC.NENR?order=wbapi\\_data\\_value\\_2012+wbapi\\_data\\_value&sort=asc](http://data.worldbank.org/indicador/SE.SEC.NENR?order=wbapi_data_value_2012+wbapi_data_value&sort=asc) Spaul, N. and Taylor, S. (2015) “Acesso a quê? Criando uma medida composta de Quantidade Educacional e Qualidade Educacional para 11 países africanos,” *Comparative Education Review* 59:133-165.

<sup>10</sup> Mongoi, D. et al. (2010). *Relatório Final sobre a Alfabetização de crianças na pré-escola e na escola primária em Moçambique. Salvem as crianças.*

<sup>11</sup> Banco Mundial(2015). *Indicadores de prestação de serviços de Moçambique: Educação.*

professor e do pessoal de atendimento, com os dias de aula oferecidos, ou com os tempos lectivos do dia. Isto reforçará a utilização dos dados para identificar e monitorar os factores causais de gestão escolar no desempenho dos alunos. Esee tipo de exercício também deve fazer parte do processo de supervisão escolar do MINEDH.

**I0. Considerar a sustentabilidade dos vários recursos fornecidos como parte do programa ao projectar futuros projectos.** Alguns recursos fornecidos pelo ApaL, como os TLAs, apresentam um nível apenas moderado de sustentabilidade (50% - 60%), enquanto outros se apresentam ainda menos sustentáveis. Por exemplo, dada a quantidade de formação de professores oferecida, apenas as actividades de descodificação mostraram alguma diferença em sala de aula, um ano após a implementação. Todos os recursos exigem contínua assistência para que permaneçam. É preciso identificar as maneiras de melhorar a sustentabilidade dos recursos e garantir que os fundos necessários estejam disponíveis para mantê-los. Isso precisa fazer parte do desenho da intervenção.

O corpo desse relatório apresenta mais detalhes sobre o contexto, a intervenção e a metodologia RCT. As conclusões sobre os resultados da intervenção são seguidas de conclusões e recomendações.





U.S. Agency for International Development  
1300 Pennsylvania Avenue, NW  
Washington, DC 20523