



**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

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**

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.....	633
7. RECOMENDAÇÕES .....	666
ANEXO A FERRAMENTA EGRA.....	700
ANEXO B AVALIAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR (SMA).....	812
ANEXO C PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA .....	857
ANEXO D SMA- PROTOCOLO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR.....	902
ANEXO E PROTOCOLO DE ENTREVISTA COM O DIRECTOR .....	935
ANEXO F RELATÓRIO DE RECOLHA DE DADOS .....	947
ANEXO G COMPARABILIDADE DOS GRUPOS DO RCT.....	99
ANEXO H CUSTOS DO USAID/APRENDER A LER (2014) E CUSTO UNITÁRIO POR HABILIDADE .....	1003
ANEXO I COMPARAÇÃO DE DESEMPENHO URBANO VS RURAL .....	1047
ANEXO J REFERÊNCIAS .....	10609

## Lista de Figuras

Figura 1 Pontuações na leitura de palavras familiares no Meio Termo 1 e Meio Termo 2 por grupo de tratamento .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Figura 2 Número de letras, de palavras familiares e de palavras de um conto (texto) lidas por alunos de 3ª classes .....	ix
Figura 3 Percentagem de alunos das 3ª classes lendo correctamente 20 ou + palavras por minuto no Meio Termo 2 por grupo de tratamento .....	ix
Figura 4 Porcentagem de alunos de 3ª classe lendo correctamente 45 ou + palavras de um conto .....	x
Figura 5 Auto-relato sobre repetição .....	19
Figura 6 Percentagem de aproximação à pontuação máxima em cada secção por grupo .....	38
Figura 7 Relação entre o ensino de descodificação e o desempenho dos alunos em reconhecimento de palavra .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Figura 8 Relação entre o ensino de compreensão e as pontuações dos alunos (3ª Classe) .....	43
Figura 9 Relação entre planeamento e sequenciamento e as pontuações dos alunos (3ª Classe) .....	44
Figura 10 Porcentagem de escolas observadas utilizando as rotinas .....	48
Figura 11 Iniciativas implementadas nas escolas como resultado da participação no ApaL .....	52
Figura 12 Iniciativas implementadas na escola resultado da participação no projecto .....	53
Figura 13 Percepção dos directores de escolas sobre as iniciativas do ApaL que causaram maior impacto no desempenho de leitura dos alunos .....	54
Figura 14 Percepção dos directores de escola sobre as iniciativas do ApaL a serem mantidas .....	55
Figura 15 Iniciativas que poderiam ser mantidas com os recursos da escola .....	56
Figura 16 Passos envolvidos na condução do CEA do projecto ApaL .....	59

## Lista de Tabelas

Tabela 1 Diferenças entre tipos de escolas por classe e por grupo de intervenção .....	xi
Tabela 2 Resultados do EGRA na Linha de Base por grupo de intervenção (Nampula) .....	16
Tabela 3 Resultados do EGRA na Linha de Base por grupo de intervenção (Zambézia) .....	16
Tabela 4 População e contagem da amostra das escolas onde os dados foram recolhidos .....	17
Tabela 5 Administração do EGRA por sexo .....	18
Tabela 6 Idade dos alunos aos quais o EGRA foi administrado .....	18
Tabela 7 Situação familiar relatada pelos alunos que fizeram o EGRA .....	19
Tabela 8 Taxas de absentismo dos alunos das 2ª e 3ª classes aleatoriamente seleccionadas .....	20
Tabela 9 Taxas gerais de absentismo de meninos e meninas nas duas províncias .....	20
Tabela 10 Medições feitas na Linha de Base, Meio Termo 1 e Meio Termo 2 das competências de leitura afectadas pelo projecto (2ª e 3ª Classes) .....	21
Tabela 11 Pontuações médias das Escolas de Intervenção e de Controlo no Meio Termo 1 e no Meio Termo 2 nos sub-testes do EGRA (Classe 2) .....	22
Tabela 12 Pontuações médias das Escolas de Intervenção e de Controlo no Meio Termo 1 e no Meio Termo 2 nos sub-testes do EGRA (Classe 3) .....	23
Tabela 13 Pontuações médias (Compreensão Oral) por grupos de Tratamento nas 2ªs e 3ªs classes .....	24
Tabela 14 Pontuações médias (CAP) por grupos de Tratamento nas 2ªs e 3ªs classes .....	24
Tabela 15 Pontuações médias por grupos de Tratamento (clpm) nas 2ªs e 3ªs classes .....	25
Tabela 16 Pontuações médias por grupos de Tratamento nas 2ªs e 3ªs classes (palavras familiares lidas em um minuto-cwpm) .....	26
Tabela 17 Percentagem de alunos das terceiras classes lendo correctamente 20 ou mais palavras familiares em um minuto (cwpm) .....	26

Tabela 18 Pontuações médias por grupos de Tratamento nas 2a e 3a classes (Fluência: palavras correctamente lidas em um conto de 120 palavras) .....	27
Tabela 19 Alunos das terceiras classes lendo correctamente 45 ou mais palavras de um conto relacionado .....	27
Tabela 20 Pontuações médias (Compreensão de Leitura) por grupos de Tratamento nas 2as e 3as classes.....	28
Tabela 21 Percentagem de alunos das terceiras classes respondendo as perguntas de compreensão correctamente .....	28
Tabela 22 Pontuações médias nas Escolas de Intervenção e de Controlo nos sub-testes do EGRA por sexo (Classe 2).....	29
Tabela 23 Pontuações médias nas Escolas de Intervenção e de Controlo nos sub-testes do EGRA por sexo (Classe 3).....	30
Tabela 24 Alunos das terceiras classes por sexo lendo correctamente 20 ou mais palavras familiares em um minuto.....	30
Tabela 25 Alunos das terceiras classes por sexo lendo correctamente 45 ou mais palavras em um conto.....	31
Tabela 26 Alunos das terceiras classes por sexo respondendo correctamente as perguntas de compreensão.....	31
Tabela 27 Desempenho das meninas em relação aos meninos nos sub-testes do EGRA na Linha de Base, no Meio termo 1 e no Meio Termo 2 (2ª Classe) .....	32
Tabela 28 Desempenho das meninas em relação aos meninos nos sub-testes do EGRA na Linha de Base, no Meio termo 1 e no Meio Termo 2 (3ª Classe).....	32
Tabela 29 2a Classe – Resultados do EGRA por província (Nampula) e por grupo de intervenção .	33
Tabela 30 2a Classe- Resultados do EGRA por província (Zambézia) e por grupo de intervenção ..	34
Tabela 31 3a Classe- Resultados do EGRA por província (Nampula) e por grupo de intervenção....	34
Tabela 32 3a Classe- Resultados do EGRA por província (Zambézia) e por grupo de intervenção ..	34
Tabela 33 Diferenças entre as províncias (2ª Classe) .....	34
Tabela 34 Diferenças entre as províncias (3ª Classe) .....	35
Tabela 35 Meio termo 2- Pontuações do EGRA por classe e por escolas urbanas e rurais.....	35
Tabela 36 Meio Termo 2- Pontuações do EGRA por escolas urbanas e rurais e por grupo de intervenção (2ª classe) .....	36
Tabela 37 Meio Termo 2- Pontuações do EGRA por escolas urbanas e rurais e por grupo de intervenção (3ª classe) .....	36
Tabela 38 Registo de Comparecimento no INSET .....	37
Tabela 39 Secção 1. Interacções Professor-Aluno .....	39
Tabela 40 Secção 2. Actividades de descodificação.....	39
Tabela 41 Secção 3. Ensino de Compreensão.....	40
Tabela 42 Secção 4. Gestão de Sala de Aula.....	40
Tabela 43 Secção 5. Planeamento e Sequenciamento .....	41
Tabela 44 Correlação entre a descodificação pelo professor e as pontuações dos alunos nos sub-testes do EGRA.....	42
Tabela 45 Correlação entre o ensino de compreensão e as pontuações dos alunos nos sub-testes do EGRA.....	43
Tabela 46 Correlação entre planeamento e sequenciamento e as pontuações do EGRA.....	43
Tabela 47 Número e percentagem de escolas visitadas com o SD ou PD presentes .....	45
Tabela 48 Média de minutos de atraso de instrução .....	46
Tabela 49 Taxas de professores ausentes* .....	47
Tabela 50 Indicador compósito da gestão escolar .....	49
Tabela 51 Correlação entre o indicador composto de gestão escolar e as pontuações do EGRA....	50
Tabela 52 Entrevistas com Directores de Escolas e Directores Pedagógicos.....	50

Tabela 53 Custos unitários por grupos de tratamento e de Controlo.....	60
Tabela 54 Habilidades medidas pelo EGRA e os custos por ganhos obtidos (2ª Classe).....	60
Tabela 55 Ganhos obtidos por US\$1.00 pelos grupos de tratamento Completo e Médio por sub-teste do EGRA (2ª Classe) .....	61
Tabela 56 Habilidades medidas pelo EGRA e os custos por ganhos obtidos (3ª Classe).....	61
Tabela 57 Ganhos obtidos por US\$1.00 pelos grupos de tratamento Completo e Médio por sub-teste do EGRA (3ª Classe) .....	62

## 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 ( <i>in-service</i> )
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<sup>1</sup>, 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)<sup>2</sup> 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 instrução a ser alcançado através de uma gestão escolar mais eficiente. Enquanto os dois grupos de tratamento tiveram a mesma formação de professor *in service*<sup>3</sup> e *coaching* e a oferta dos mesmos TLAs, o grupo de tratamento Completo inclui um componente de treinamento de gestão escolar visando aumentar a quantidade de instrução de leitura através da adoção de práticas 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

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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*).

<sup>3</sup> 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 instrução 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.

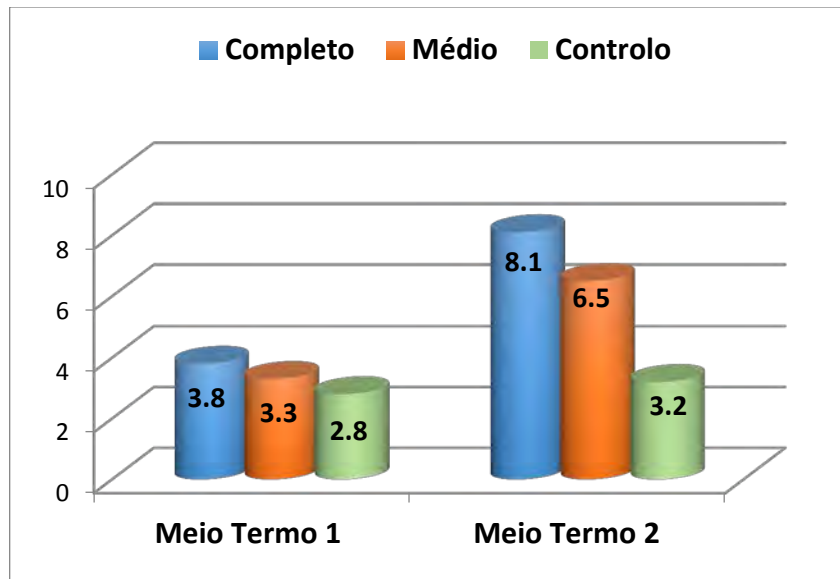
Seis sub-testes EGRA foram utilizados na avaliação: Compreensão Oral, Conceitos sobre materiais impressos (CAP), Reconhecimento de letra, Leitura de palavras familiares, Leitura de conto (texto) (Fluência) e Compreensão de leitura.

## 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 instrução 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 superaram 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

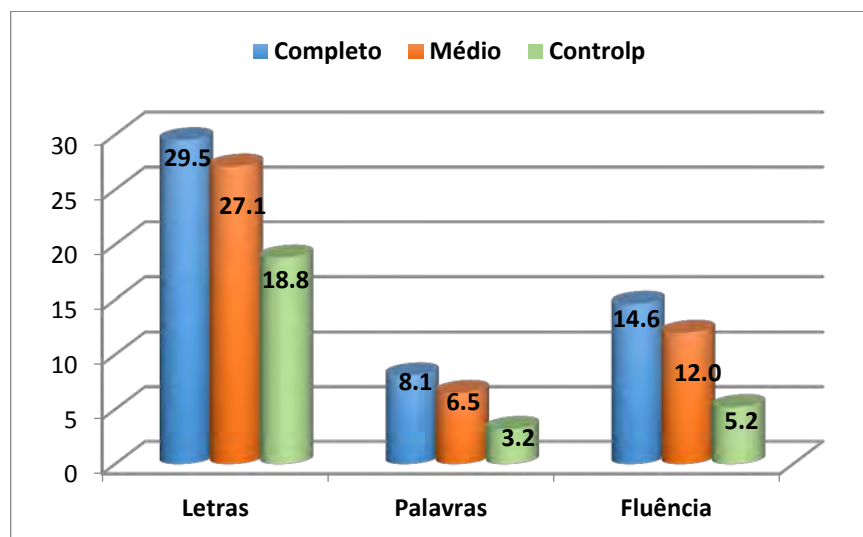
Figura 1 Pontuações na leitura de palavras familiares no Meio Termo 1 e Meio Termo 2 por grupo de tratamento

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

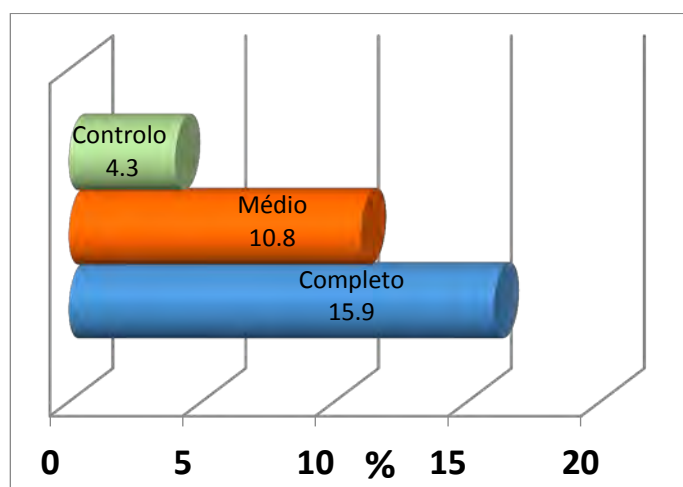


N=1704

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.

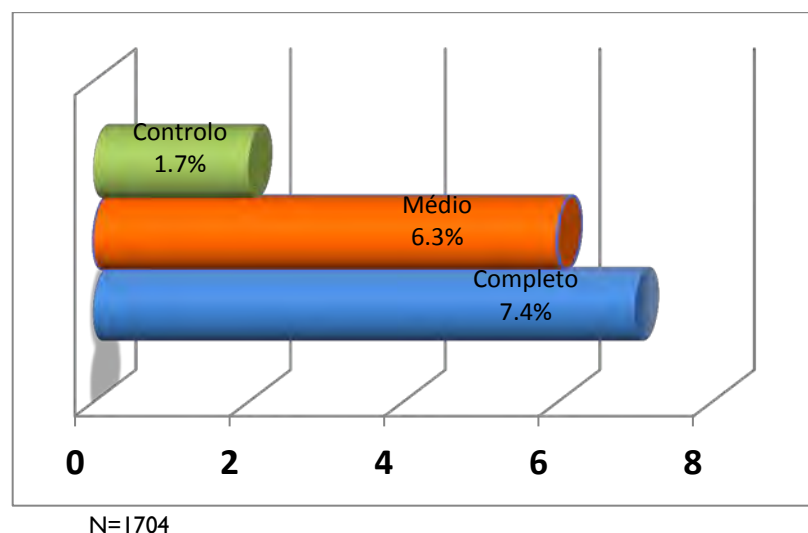


Figura 4 Percentagem de alunos de 3ª classe lendo correctamente 45 ou + palavras de um conto

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 excepção 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 excepção 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 I apresenta o quadro geral (note-se que todas as diferenças são significativas).

Tabela I 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 instrução 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 práticas de instrução 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 \$ 1 gasto 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 instrução 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 reacção 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 instrução. 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 relacionados com a melhoria das competências de leitura nas classes iniciais. Também focamos em dois indicadores intermediários do ApaL: (1) melhora da qualidade de instrução e (2) melhora da quantidade de instrução. 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 contribuíram 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 didáticos 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 práticas 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-ítems.

**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 instrução 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 instrução 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 conseqüentemente 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 falem 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 introdução 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 práticas 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 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> classes e, claro, as taxas de abandono escolar não foram nunca auto-relatadas.

Relacionado 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 igual 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 práticas 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.

## I. INTRODUÇÃO

Nesta última década, Moçambique realizou progressos significativos em relação à redução de sua população fora da escola. As taxas gerais de matrícula aumentaram de 56% em 2000 para 92% em 2010.<sup>4</sup> No 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 vive em áreas rurais e em comunidades marginalizadas. As crianças mais pobres de Moçambique estão quatro vezes mais propensas à ficar fora da escola do que as crianças das famílias de renda mais alta. A permanência na escola 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>5</sup>

O Governo de Moçambique estabeleceu três medidas importantes para desenvolver o ensino primário universal: decretou a escolaridade obrigatória exigindo que todas as crianças entre 6 e 12 anos de idade frequentem o ensino primário, estendeu o ciclo da escola primária de cinco para sete anos e eliminou as taxas escolares para todos 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 rural-urbanas nas matrículas diminuíram (UNESCO, 2008).<sup>6</sup>

No entanto, a qualidade da educação primária também continua a ser um desafio crucial. As fortes evidências da necessidade de melhorar a alfabetização nas classes iniciais em Moçambique vieram dos resultados das avaliações do TIMSS (Tendências Internacionais do Estudo de Matemática e Ciências) realizadas em 2003 e 2007. Moçambique obteve a mais baixa classificação dentre 36 países, em grande parte por causa dos baixos níveis de sua alfabetização. Como explicado por professores, o fraco desempenho de seus alunos não estava especificamente relacionado com a incompreensão dos conceitos matemáticos e científicos, mas sim com o resultado de sua incapacidade de ler e compreender as perguntas do teste.<sup>7</sup>

Mais evidências surgiram a partir do estudo intitulado "Cabo Delgado: Moçambique Relatório de Linha de Base", realizado pela Fundação Aga Khan, na província de Cabo Delgado, no início de 2011. Os resultados indicaram que há uma grande percentagem de crianças em cada classe que conhecem menos do que 60% das letras. Além disso, uma forte correlação entre o conhecimento das letras pelos alunos e sua capacidade de leitura da palavra foi encontrada, sugerindo que um maior foco de instrução em consciência alfabética poderia levar a melhores resultados de leitura, especialmente para aquelas crianças com os atuais mais baixos níveis de capacidade de leitura. Os resultados da avaliação de Cabo Delgado fornecem fortes evidências de que a abordagem de ensino deve ser alterada para incluir a instrução fonética.<sup>8</sup>

Estas conclusões foram reforçadas por um terceiro estudo elaborado pela RTI (através do EdDATA II) e apoiadas pela USAID e pelo MINED de Moçambique. O estudo investigou se os alunos estavam desenvolvendo competências de leitura fundamentais, e, se não, onde os esforços poderiam ser melhor direcionados. A ferramenta EGRA foi administrada a uma amostra aleatória estratificada de 735 estudantes nas 2ª e 3ª classes. O estudo revelou que a maioria dos alunos de 2ª e 3ª classes não estava lendo

<sup>4</sup> UN Enviado Especial para a Educação Global (Abril 2013). *Acelerando o progresso para 2015: Moçambique*. Working paper.

<sup>5</sup> UN: Enviado Especial para a Educação Global (Abril 2013). *Acelerando o progresso para 2015: Moçambique*. Working paper e Banco Mundial em

[http://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.NENR?order=wbapi\\_data\\_value\\_2012+wbapi\\_data\\_value&sort=asc](http://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.NENR?order=wbapi_data_value_2012+wbapi_data_value&sort=asc)

<sup>6</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>7</sup> Aggarwala, N.K. (2004). Relatório de Avaliação: Avaliação qualitativa da educação primária e secundária de matemática e ciências. Retirado de:

[http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Publications/Electronic\\_versions/Aggarwala\\_UNDP\\_Evaluation\\_Report.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/Aggarwala_UNDP_Evaluation_Report.pdf). Acessado em 15 de junho 2013.

<sup>8</sup> 4 Gavin, S. (March, 2011). Impulso na Alfabetização : Relatório de Linha de Base de Moçambique. Retirado de : <http://resourcecentre.savethechildren.se/library/literacy-boost-Mozambiquebaseline-report>. Acessado em 20 de junho 2013.

fluentemente. Os alunos da 2ª classe leram em média 5.8 palavras correctas por minuto (cwpm) e 42% não foram capazes de ler uma única palavra. Os alunos da 3ª classe leram, em média, 12 palavras correctas por minuto e 27% foram incapazes de ler uma única palavra.<sup>9</sup>

Reagindo à estas conclusões, o Governo de Moçambique solicitou assistência à Corporação para a Educação Mundial (WEI) financiada pela USAID para colaborar com o MINED de Moçambique e implementar o projecto USAID/ Aprender a Ler (ApaL), que visa melhorar as competências de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental . O programa foi iniciado no ano lectivo de 2013, realizou sua Linha de Base em Fevereiro/Março e continuou a pilotar e desenvolver estratégias para a sua total implementação. Ao final do ano lectivo de 2013, as escolas receberam 2 meses de intervenção de programa de leitura. O projecto foi totalmente implementado durante ano lectivo de 2014.

Para avaliar o impacto do projecto ApaL nas competências de leitura dos alunos, antes do início da implementação, a USAID contratou a companhia de Consultores Técnicos e Negócios Internacionais (IBTCI) para realizar uma Avaliação de Impacto (IE), utilizando um projecto de pesquisa experimental. O projecto incluiu um contrafactual, um grupo de Controlo, semelhante em todos os aspectos identificáveis aos grupos de tratamento, conseguido através de uma atribuição aleatória a priori de Zonas de Influência Pedagógicas ( ZIPs )<sup>10</sup> para dois grupos de tratamento e um de Controlo em três ocasiões de recolha de dados: (i) medição na Linha de Base em fevereiro-março de 2013, em 120 escolas de intervenções e 60 escolas de Controlo nas duas províncias (Nampula e Zambézia) onde o ApaL estava sendo implementado; (ii) a avaliação do Meio Termo realizada em setembro de 2013, cerca de dois meses após parcial implementação<sup>11</sup>; e (iii) medição no Meio Termo 2 em setembro de 2014, próxima do final do ano lectivo. No final do ano lectivo de 2015, será feita uma nova medição para avaliar a sustentabilidade da intervenção do ApaL: o desempenho dos alunos após um ano do término das actividades do ApaL nas escolas de tratamento será novamente medido pelo EGRA.

Este relatório apresenta e discute as conclusões da avaliação de impacto (IE) do projecto ApaL realizada para medir se, e em que medida, as actividades e os processos implementados pelo projecto ApaL melhoraram as competências de leitura dos alunos das segundas e terceiras classes medidas pelo EGRA. O projecto ApaL se concentrou em fatores que demonstraram afetar a qualidade da instrução de leitura: comportamentos dos professores em relação à instrução de leitura, os materiais de ensino e aprendizagem (TLAs). Enquanto estes fatores possam afetar a qualidade da educação, o ApaL também procurou expandir a quantidade de instrução de leitura ao incluir o componente de gestão escolar em uma das intervenções, a intervenção Completa que foca nas competências de liderança do director e de gestão escolar necessárias para apoiar o ensino da leitura.

Embora o IE não seja uma avaliação do desempenho do projecto, neste relatório apresentamos uma descrição do projecto ApaL, identificamos as características que podem ter afetado as pontuações de leitura dos alunos e procuramos fornecer decisões sobre a relação custo-eficácia do projecto, o seu desenvolvimento e as suas futuras aplicações . Favor consultar as referências para os “links” dos relatórios (Linha de Base e Meio Termo 1) que precedem este relatório de Meio Termo 2.

## 1.1 Organização do Relatório

Na secção 2, descrevemos a intervenção do projecto USAID / ApaL, incluindo a abordagem de formação, supervisão e *coaching* dos professores e dos directores das escolas e os materiais desenvolvidos. A secção 3 descreve a metodologia de avaliação que foi usada, os procedimentos de amostragem, a concepção e a conduta da recolha de dados, os instrumentos utilizados, os

<sup>9</sup> Collins, P. e Messaoud-Galusi, S. (2012). Desempenho dos Estudantes na Avaliação de Leitura nas séries iniciais (EGRA) em Moçambique. Relatório EdData II preparado pela RTI International para USAID. Retirado de <http://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm/4>

<sup>10</sup> As escolas em Moçambique são agrupadas (geralmente em grupos de 5-7) ao redor de uma escola principal para formar uma ZIP (*Zona de Influência Pedagógica*).

<sup>11</sup> Esta implementação parcial foi apenas um piloto.

procedimentos de entrada e de análise de dados. A secção 4 discute os resultados com base na análise dos dados. A secção 5 apresenta a análise de custo-benefício e seus resultados. A secção 6 oferece conclusões a partir dos resultados. A secção 7 faz recomendações e identifica os próximos passos a serem seguidos a partir destes resultados.

## 2. USAID/APRENDER A LER

Em resposta à crescente necessidade de garantir que todas as crianças desenvolvam sólidas competências de alfabetização nas classes iniciais, a Corporação para a Educação Mundial (WEI) iniciou o projecto USAID / Aprender a Ler em Moçambique. Trabalhando nas províncias de Nampula e Zambézia, o projecto oferece um modelo de formação de professor e materiais para construir a capacidade de formadores líderes capacitarem os professores em nível das ZIPs. O ApaL também treinou os directores pedagógicos (PDs) e formou líderes para *coaching* em sala de aula de leitura nas classes iniciais e no uso de materiais de ensino e aprendizagem (TLAs). A formação em gestão escolar aos directores de escolas e directores pedagógicos foi também oferecida para promover a alfabetização das classes iniciais em português de forma sistêmica e de alta qualidade. A população-alvo para o projecto foi aproximadamente 45.469 alunos matriculados nas segundas e terceiras classes em 120 escolas.

As principais áreas de resultados do Projecto USAID / ApaL são:

1. Melhoria da qualidade de instrução de leitura para os alunos de segunda e terceira classes nas escolas-alvo.
2. Melhoria da quantidade de instrução de leitura para os alunos de segunda e terceira classes nas escolas-alvo.

A abordagem do Aprender a Ler (ApaL) para melhorar o ensino da leitura nas classes iniciais inclui dois componentes, para ambos grupos de tratamento Médio e tratamento Completo:

- **300 aulas sistematicamente organizadas**, uma aula por dia, com foco nas 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> classes. Cada lição tem 45 minutos de instrução de leitura e inclui sete etapas a serem seguidas pelo professor: (1) Revisão da aula anterior (não apenas dos sons e letras, mas especificamente das palavras); (2) Consciência fonética: identificação dos sons das letras nas palavras; (3) Fonética, descodificação das palavras; (4) Fluência: prática de leitura de palavras, de sentenças e de contos com os livros descodificáveis e os *flashcards*; (5) Vocabulário e compreensão: prática de compreensão oral e aprendizagem de novo vocabulário usando os livros para serem lidos em voz alta; (6) Escrita: revisão das letras ensinadas e das palavras em cada lição; e (7) Lição de casa.
- **Materiais de ensino e aprendizagem (TLAs)** que incluem cartazes do alfabeto a serem permanentemente afixados na sala de aula; cartazes com palavras-chave <sup>12</sup> com as letras e imagens correspondentes; quadro de pregas que permite que letras individuais sejam colocadas na parede para formar palavras a partir das letras; livros descodificáveis<sup>13</sup>; e livros para serem lidos em voz alta.
- **Avaliação contínua** integrada aos planos de aula. A cada quatro semanas, uma avaliação escrita é feita permitindo que os professores acompanhem o progresso de cada aluno e determine quais questões os alunos tiveram dificuldade de responder (escrita a cada quatro semanas; fluência a cada seis meses)
- **Avaliação de Fluência** realizada nas semanas 9 e 20 do programa, quando o professor e o treinador de leitura avaliam individualmente todos os alunos. A avaliação baseia-se no modelo ASER e permite aos professores determinar rapidamente quais alunos precisam de apoio extra no ensino e na prática.
- **Manuais de Formação** para formadores e Mestres de Formação (TOTs) e supervisores, incluindo estratégias para estruturar as reuniões e de dar *feedback* construtivo (*coaching*), supervisão de avaliação rápida e ciclo de *coaching*, entrevista.

<sup>12</sup> Cartazes com palavras chaves são materiais de ensino feitos pelo professor consistindo em cartazes com palavras escritas para prática de fluência.

<sup>13</sup> Os livros descodificáveis são pequenos, econômicos, com 4 ou 6 páginas cada, apresentando contos controlados quanto à sua dificuldade; podem ser levados para casa pelos alunos mas têm que ser devolvidos. Quase 900,000 exemplares foram distribuídos nas escolas de tratamento.

- **Formação e *coaching*.** Um programa de 87 horas de formação foi oferecido no início de 2014. As sessões de formação de professores ocorriam aos sábados objetivando todos os 849 professores de 2ª e 3ª classes nas escolas de intervenção. O modelo de formação foi um aprimorado sistema em cascata que ensinou aos professores usar as lições formatadas, os guias de professores e outros materiais fornecidos pelo projecto. Para evitar afastar os professores de suas aulas, os períodos de formação foram realizados aos sábados, inicialmente, durante o dia inteiro e mais tarde reduzidos para cinco horas por dia.

As inovações de instrução no ApaL incluem oferecer aos professores uma estrutura simples a ser repetida todos os dias em todas as classes de leitura. A repetição das sete etapas para conduzir a aula facilita a internalização da maneira de ensinar e favorece a sustentabilidade. A aplicação do que foi aprendido na formação foi realizada nas próprias salas de aula dos professores, com o apoio e *coaching* dos instrutores e supervisores. Reflexões sobre a prática foram feitas durante a sessão de formação subsequente quando os formadores introduziam novos conceitos e estratégias. Este formato de "aprender-praticar-refletir" é uma das marcas da abordagem do ApaL na formação.

Nas escolas de tratamento Completo, a gestão escolar e liderança são reforçadas através da formação e *coaching* dos directores de escolas (SDs) e do oferecimento de um conjunto de ferramentas de gestão escolar. Para melhorar os resultados de leitura, o USAID/ApaL enfatiza esforços críticos de melhoria no ensino de leitura com foco em gestão escolar. Essas intervenções são projetadas para aumentar a quantidade de instrução de leitura que as crianças recebem. Por isso, as intervenções de gestão escolar do USAID/ApaL capacitam os directores de escola (SDs) com uma combinação de conhecimentos, competências e competências em planeamento, gerenciamento, comunicação e liderança.

Além disso, para garantir que as novas práticas de liderança e rotinas de gestão tornem-se uma parte natural da prática diária dos SDs, o projecto USAID / ApaL implementou um modelo de Aprender em Parceria em nível das ZIP (ou seja, agrupamentos de escolas), através de um programa de *coaching* para fornecer um regular e prático acompanhamento para os SDs em nível de escola

Os nove temas das sessões de ensino em serviço (INSET) são os seguintes:

1. Liderança e gestão
2. Melhoria no ensino da leitura
3. Participação da comunidade
4. Dar e receber *feedback*
5. Consciência sobre gênero
6. Abordagem sobre o comparecimento dos professores
7. Abordagem sobre o comparecimento dos alunos
8. Comunicação eficiente
9. Revisão anual dos processos escolares

Para aumentar o tempo de instrução, os directores de escolas foram treinados e monitorados ao longo de 2014, em relação à implementação das seguintes rotinas de economia de tempo:

- **Atividade regular da escola:** Os directores são orientados a iniciar as actividades com muita antecedência ao horário oficial de início do turno, garantindo que as actividades de limpeza da escola sejam realizadas antes do início das aulas, verificando que os professores cheguem antes do início das aulas e que os alunos e professores se dispersem imediatamente às suas respectivas salas de aula ao término da concentração.
- **Uso regular do sino:** A fim de gerir eficazmente o início das actividades da escola, os tempos e os intervalos entre os períodos de instrução entre 45/40 minutos, os directores são orientados sobre o uso de uma programação regular de sino para marcar estas actividades.

- **Rotinas para gerenciar os alunos de professores ausentes:** Para lidar com o absentismo, os directores das escolas são orientados sobre estratégias práticas, tais como como juntar aulas ou providenciar actividades pré-planejadas de aprendizagem.
- **Utilização de Ferramentas de Gestão Escolar:** Os directores receberam formação sobre a utilização de um conjunto de ferramentas de gestão escolar (SMTS) que permitem o acompanhamento dos indicadores relacionados com a quantidade de instruções e apoio para a melhoria de leitura.
- **A administração dos LTAs.** Os directores receberam formação sobre como manter e fazer o inventário, acompanhar e armazenar os materiais de ensino e aprendizagem para que eles estejam disponíveis para o professor quando necessário.

O programa ApaL desenvolveu uma série de ferramentas em Gestão Escolar simples de serem usadas para facilitar a recolha de dados que podem ser utilizadas pelo Director da escola para acompanhar o progresso de certas metas relacionadas à quantidade e qualidade de instrução nas suas escolas. O kit de ferramentas de gestão da escola é atualmente constituído por oito instrumentos destinados a registar os dados operacionais para avaliação pelo director e pela equipe da escola, durante as sessões de formação (INSET) durante as visitas de coaching pelos coordenadores da ZIP, pelo USAID ApaL e pelos treinadores de gestão do IFP: *Instituto de Formação de Professores* (IFP).

- Registo mensal da presença do professor
- Registo mensal de chegada do professor
- Registo mensal de presença do aluno
- Registo mensal do *coaching* de professor
- Inventário de material didáctico do ApaL
- Registo de uso dos materiais de ensino
- Formulário de resumo semanal
- Formulário de resumo mensal

Suporte adicional foi oferecido para fortalecer a capacidade técnica das instituições de ensino locais (LEIs) por meio de oficinas de formação e *coaching*. O projecto oferece apoio financeiro para facilitar a organização de oficinas de formação, sessões de *coaching* individual e em grupo e visitas de apoio de qualidade, assim como o patrocínio para o desenvolvimento, a produção e a distribuição de todos os materiais acima mencionados.

Uma parte importante do sistema de Monitoramento e Avaliação Global (M&E) para a USAID/ApaL é a recolha regular de dados em nível da escola. Estes dados são recolhidos para fornecer: (1) dados para os indicadores seleccionados (por ex. assiduidade, capacidade de leitura do estudante, rotinas de gestão implementadas, etc.); (2) um *feedback* importante para USAID/ApaL sobre o nível de implementação do programa nas escolas (por ex. se os professores estão a implementar a avaliação contínua como planejado ou usam TLAs); e (3) *feedback* aos parceiros no programa (SDEJT, DPEC, IFP e os directores escolares nos estabelecimentos de tratamento Completo) sobre o nível e a qualidade da execução do projecto e sobre indicadores relacionados à leitura e aos resultados de gestão escolar (por ex. os níveis de fluência do aluno e e taxas de frequência do professor e do aluno). O programa de leitura do USAID/ApaL, a Gestão Escolar, a Capacitação Institucional e as equipes de M&E trabalharam juntas para desenvolver a ferramenta de Avaliação Rápida (RSA). Esta ferramenta é uma versão condensada do instrumento EGRA/SMA e facilita a recolha de dados sobre os três conjuntos de indicadores relacionados com os professores, os alunos e a gestão escolar.

Alguns exemplos de indicadores dos professores são a porcentagem de professores que receberam visitas de *coaching*, realização da avaliação escrita e uso dos TLAs (Cartazes com as letras do alfabeto, Cartazes com palavras chaves, Livros para serem lidos em voz alta, Livros descodificáveis, Cartazes com letras /palavras). Os indicadores sobre os alunos incluem fluência da leitura, leitura de letras (classe 2) medida em letras por minuto e leitura de palavras (classe 3) medida em palavras por minuto. Finalmente, os dados indicadores de gestão escolar são colectados na ausência ou presença do director da escola, os



minutos de atraso para o início do turno, o uso pelo SD de ferramentas de gestão escolar (SMTs), o comparecimento dos professores e registo da chegada (incluem frequência nos INSET) lista de presenças dos alunos, registo mensal de *coaching* do professor e gestão de TLAs.

A Avaliação Escolar Rápida (RSA) é projetada para permitir que uma pessoa recolha todos os dados numa escola em menos de duas horas e para cobrir cerca de três escolas por dia. As equipas chegam às escolas antes do horário da primeiro turno para observar o início do dia escolar. Em cada sala de aula seleccionada aleatoriamente, um total de cinco estudantes é seleccionado aleatoriamente para participar nas avaliações de fluência. As avaliações foram desenvolvidas pelo especialista senior em leitura da USAID/ApaL e consistem em uma simples avaliação oral cronometrada de um minuto de reconhecimento de letra para alunos das 2<sup>a</sup> classes e de reconhecimento de palavras para os alunos das 3<sup>a</sup> classes. Os dados são recolhidos por meio de um *smartphone* equipado com o aplicativo Magpi de recolha de dados tornando o processo de recolha, de entrada, de análise dos dados e da apresentação dos resultados extremamente eficientes.

### 3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Nesta secção descrevemos a metodologia utilizada para realizar a Avaliação de Impacto do projecto USAID / Aprender a Ler. Fornecemos uma visão geral da abordagem de pesquisa, descrevemos a estratégia de amostragem e detalhamos os instrumentos utilizados para a recolha de dados. A Secção 3 aprofunda também sobre os métodos de análises utilizados e aborda a sua adequação às perguntas de pesquisa e aos dados recolhidos.

#### 3.1 A metodologia da pesquisa

Os resultados apresentados neste relatório baseiam-se em análises realizadas em dados recolhidos de forma sistemática a partir de uma amostra aleatória de 180 escolas, 60 de controlo e 120 de intervenção, participantes no projecto ApaL de Janeiro de 2013 ao final do ano lectivo de 2014. Em districtos seleccionados pela USAID / ApaL ao longo dos corredores económicos das províncias de Nampula e Zambézia, três grupos de Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) e as escolas agrupadas em torno de cada ZIP foram aleatoriamente seleccionadas para grupos de tratamento Completo ou Médio ou ao grupos sem tratamento ou de Controlo.

Desde meados de fevereiro a meados de março de 2013, antes do início da intervenção, foram recolhidos dados de 180 escolas incluídas na amostra. Em outubro de 2013, uma segunda recolha de dados ocorreu nas mesmas 180 escolas depois de aproximadamente dois meses de intervenção, essencialmente de forma piloto, perto do final do ano lectivo de 2013. No final do ano lectivo de 2014 (setembro de 2014), os dados foram novamente recolhidos nas mesmas escolas, a fim de refletir o impacto de cerca de um ano escolar completo de exposição ao tratamento e comparar os resultados com os obtidos pelos alunos nas escolas de Controlo que não tiveram o benefício do projecto. Também procuramos determinar se o componente adicional de Gestão Escolar acrescentado ao tratamento Completo resultou em benefício adicional para os alunos. Embora o ano lectivo terminasse em Novembro de 2014, os dados foram recolhidos nas primeiras três semanas de setembro, cerca de sete semanas antes do final do ano escolar, para evitar problemas potenciais de recolha de dados durante o período da eleição presidencial em outubro.

O principal interesse do estudo é aferir o nível de competência de leitura do aluno. Para avaliar as competências de leitura dos alunos, a ferramenta de Avaliação de Leitura nas séries iniciais (EGRA) foi administrada por assessores supervisionados e treinados em dez alunos aleatoriamente seleccionados de segunda e dez alunos aleatoriamente seleccionados de terceira classes de salas de aula aleatoriamente seleccionadas. A IE focou nos resultados de leitura do alunos em primeiro lugar e, em seguida, a fim de abordar os vários domínios de interesse neste estudo, focou em uma série de variáveis que poderiam explicar os resultados obtidos. Essas variáveis incluem características do estudante, desempenho do professor durante o período de instrução em leitura, disponibilidade e utilização dos materiais de ensino-aprendizagem (TLAs) e práticas observáveis de gestão escolar, que poderiam estar relacionadas com a intervenção de tratamento Completo.

Em consonância com a nova política de avaliação da USAID, associado aos documentos da USAID e com as melhores práticas gerais para medir os impactos causais, a avaliação de impacto (IE) utiliza uma metodologia de teste aleatório controlado (RCT) com um contrafactual, um grupo de controlo semelhante aos grupos de tratamento para estimar o impacto do projecto e avaliar o que teria ocorrido sem a intervenção. A IE está testando a hipótese de desenvolvimento da USAID/Moçambique de que o resultado de leitura nas 2ª e 3ª classes melhora quando a qualidade e a quantidade de instrução em leitura nessas classes são aumentados.

A especificação geral do modelo IE baseia-se na avaliação objetiva de avaliar em que medida a intervenção Aprender a Ler melhorou os resultados de leitura nas classes iniciais (segunda e terceira classes) medidos pelo EGRA. O modelo trata os resultados de leitura nas séries iniciais em função das intervenções Média e Plena/Completa e a hipótese de desenvolvimento é testada em três cenários: com

a amostra de tratamento Médio, com a amostra de tratamento Completo e com a amostra do grupo de Controlo. Os resultados obtidos nas escolas de Controlo representam o nível de competências de leitura esperado sem o benefício da APAL. As comparações entre as pontuações de leitura obtidos pelos alunos nas escolas de tratamento Completo e aqueles observados nas escolas de tratamento Médio nos permite determinar se complementando a formação e *coaching* dos professores e os TLAs com a formação e *coaching* do director da escola em gestão escolar melhora significativamente as pontuações de leitura de alunos para justificar o custo adicional da intervenção.<sup>14</sup>

O uso da metodologia RCT é a maneira mais eficaz para medir o impacto de um projecto ou de um programa por três razões principais. Primeiro, ela permite a atribuição direta das intervenções Aprender a Ler a melhores resultados, uma vez que o modelo RCT controla todos os outros possíveis fatores determinantes dos resultados. Em segundo lugar, o componente de amostragem aleatória do RCT elimina os efeitos de eventuais diferenças não observáveis entre os grupos de tratamento e de controlo sobre os resultados. Em terceiro lugar, um RCT é um método de avaliação rigoroso para obter resultados precisos e válidos para informar planos para a implementação e a expansão de intervenções mais eficazes e rentáveis.

Os dados quantitativos recolhidos por meio da administração do EGRA respondem à perguntas como *quem* estava envolvido (alunos de segunda e terceira classes), *onde* (180 escolas em duas províncias) e *quanto* (pontuação obtida e aumento de pontuações). Perguntas adicionais, tais como *que* e *como* exigem a descrição da intervenção e da recolha de dados qualitativos. No caso do ApaL, a recolha desses dados incluiu entrevistar e observar professores e o ambiente da escola (por ex. quando a instrução começa, atrasos no início do dia escolar, rotinas de gestão escolar utilizadas pelos directores de escola etc.) Os resultados fornecidos pelo ApaL foram integrados neste relatório, assim como as informações obtidas através de entrevistas com directores pedagógicos de 94 escolas realizadas pela equipe principal do IE e por supervisores.

Em conclusão, o objetivo principal da IE é medir o efeito causal das intervenções de tratamento do USAID / ApaL na melhoria dos resultados de leitura nas classes iniciais, nas 2ª e 3ª classes em 180 escolas-alvo. A avaliação está testando duas intervenções de tratamento contra um grupo de Controlo que não recebeu nenhuma das intervenções. Uma intervenção de tratamento, o modelo de tratamento Médio, inclui a formação, o *coaching*, materiais de sala de aula e apoio na melhoria da metodologia de ensino de leitura para os professores. A segunda intervenção de tratamento, o modelo de tratamento Pleno/Completo, complementa o que foi fornecido às escolas de tratamento Médio com a formação adicional de gestão escolar, *coaching* e apoio para os directores de escola.

As pontuações no EGRA obtidos na Linha de Base e no Meio Termo I são relatadas e discutidas para contextualizar as condições nas quais o ApaL começou a operar e, no caso da Linha de Base, para mostrar a equivalência dos grupos anteriores à implementação do ApaL. Deve-se notar que os dados de Linha de Base foram colectados em fevereiro-março, após as longas férias escolares e antes que os estudantes iniciassem a 2ª ou a 3ª classes. A IE não segue um projecto pré / pós (antes e após a intervenção). Em vez disso, usa as diferenças observadas entre os ganhos de grupos de tratamento e de Controlo para determinar o impacto do projecto.

### 3.2 As perguntas da Avaliação de Impacto

A principal pergunta de avaliação a ser abordada pela Avaliação de Impacto (IE) é definida como:

**Em que medida as intervenções de tratamento do USAID / Aprender a Ler melhoraram os resultados de leitura dos alunos de segunda e terceira classes nas escolas-alvo nas províncias de Nampula e Zambézia?**

---

<sup>14</sup> Assim como planejado pelo ApaL, nenhuma das 180 escolas receberão a intervenção USAID/ApaL no ano lectivo de 2015. Isto permitirá avaliar se as actividades implementadas pelo ApaL serão mantidas sem a ajuda financeira e sem recursos técnicos.

A partir desta questão orientadora geral flui um conjunto de perguntas específicas a serem respondidas pela Avaliação de Impacto.

1. Em que medida a intervenção de tratamento de "apoio à instrução de leitura" causa a melhora dos resultados de leitura dos alunos nas segundas e terceiras classes nas escolas-alvo cujos professores receberam treinamento, coaching e apoio?
2. Em que medida a intervenção de tratamento que acrescenta ao apoio à instrução da leitura o componente "treinamento em gestão escolar, *coaching* e apoio para directores de escola" causa uma melhora significativa nos resultados de leitura das classes iniciais?
3. Em que medida as intervenções de tratamento Completo e Médio apresentam custo-eficácia?
4. Dentre as intervenções de maior custo-benefício, qual se aplica à capacidade atual de gestão técnica e financeira do pessoal das instituições de ensino locais?

Para responder à pergunta 1, requer-se uma comparação entre as pontuações obtidas pelos alunos de segunda e terceira classes nas escolas de Tratamento Médio e nas escolas de Controlo. A pergunta 2 requer uma comparação entre as pontuações obtidas pelos alunos de segunda e terceira classes em escolas de tratamento Médio e em escolas de tratamento Pleno/Completo. A pergunta 3 sobre custo-eficácia é respondida na secção 5 deste relatório. A questão 4 sobre a sustentabilidade, somente poderá ser respondida ao final de 2015, depois que o ApaL terminar a sua participação direta nas escolas desta amostra.

### 3.3 Instrumentos usados na recolha de dados

Com base nos requisitos de dados para a Avaliação de Impacto, cinco instrumentos foram desenvolvidos ou adaptados para recolher os dados necessários. Estes instrumentos estão no Anexo A.

1. Instrumento do EGRA administrado a 3, 475 estudantes seleccionados aleatoriamente;
2. Protocolo de Entrevista de Aluno feita a cada aluno seleccionado para a avaliação;
3. Entrevista ao Professor feita aos professores cujos alunos foram seleccionados para a avaliação.
4. Pacote de Avaliação da Gestão Escolar (SMA), que inclui a entrevista estruturada ao Director da Escola, o instrumento de Observação de Sala de Aula, e o Inventário de Sala de aula;
5. Entrevista semi-estruturada-administrada a 94 directores de escolas e directores pedagógicos.

#### 3.3.1 O instrumento de Avaliação de Leitura nas Classes Iniciais (EGRA)

A capacidade de ler e compreender um texto ou conto simples é uma das competências mais fundamentais de uma criança pode aprender. No entanto, medir esta competência pode ser um desafio, já que a maioria dos testes tem como alvo alunos de classes mais adiantadas, tais como a 4<sup>a</sup> e a 6<sup>a</sup> classes. Porque estes testes visam competências de nível superior, eles não são suscetíveis de captar as competências fundamentais ou específicas que os alunos precisam para se tornar leitores fluentes.<sup>15</sup> A avaliação precoce das competências de pré-leitura e das competências fundamentais necessárias para a fluência permite a implementação de medidas para corrigir as deficiências onde elas existem.<sup>16</sup>

A ferramenta de Avaliação de Leitura nas Classes Iniciais (EGRA) oferece uma oportunidade para determinar se os alunos nas séries iniciais estão desenvolvendo as competências fundamentais e necessárias, se não, onde os esforços poderiam ser melhor direcionados. O EGRA foi adaptado e utilizado em mais de 50 países e pode captar os impactos mais sutis de abordagens de ensino específicos

---

<sup>15</sup> As competências de leitura emergentes são "competências, conhecimentos e atitudes que são precursores do desenvolvimento aos métodos convencionais de leitura e escrita. Essas competências são as bases de construção básicas de como os alunos aprendem a ler e escrever." (Connor et al, 2006, p. 665).

<sup>16</sup> Abadzi, Helen. (2009). "Perda do Tempo de Instrução nos Países em Desenvolvimento : Conceitos, Medidas, e Implicações." World Bank Research Observer. 24 (2): 267-290.

do que os testes feitos com papel e lápis, uma vez que incorpora sub-tarefas que medem as competências de pré-leitura.<sup>17</sup>

As avaliações são administradas oralmente e individualmente, tipicamente utilizando a língua nativa dos alunos para garantir que eles compreendam as instruções para cada tarefa. Em Moçambique, os inquiridores do ApaL foram instruídos a usar a língua local do aluno para explicar a tarefa quando necessário. No entanto, dado que o idioma de instrução nas escolas é o Português, o material usado para a realização do teste é em Português. A administração do instrumento EGRA nas 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> classes demorou entre 15 e 25 minutos por criança.

**Breve explicação das sub-tarefas do EGRA.** O EGRA avaliou a competência das crianças em seis sub-tarefas, explicadas abaixo.

**1. *Compreensão Oral:*** capacidade de compreender vocabulário oral básico de português. A primeira parte desta sub-tarefa inclui 8 instruções que pedem aos alunos a execução de uma ação (por ex., "mostre-me o seu braço"). A segunda parte, com uma pontuação máxima de 6, solicita que os alunos sigam instruções dadas oralmente (por ex., "coloque o lápis sobre o papel"). A pontuação máxima é 14.

**2. *Conceitos sobre Impressão (CAP)*** mede as competências emergentes de leitura/escrita das crianças, pedindo-lhes para demonstrar como leem um livro—identificação da capa e contracapa, da direcção na qual ler, identificação do título da história, localização dos números de página, etc.<sup>18</sup> A pontuação máxima é 10.

**3. *Reconhecimento das letras:*** capacidade de dizer os nomes das letras do alfabeto naturalmente e sem hesitação. Este é um teste cronometrado que avalia a automaticidade e a fluência no reconhecimento das letras e mede o número de letras correctas por minuto. Os alunos foram expostos à 10 linhas com 10 letras aleatórias (maiúsculas e minúsculas) e a eles foi pedido que nomeassem tantas letras quanto pudessem<sup>19</sup> em um minuto permitindo um escore de letras lidas por minuto (clpm).

**4. *Leitura de palavras familiares:*** avalia a habilidade dos alunos em leitura de palavras de alta frequência. O reconhecimento de palavras conhecidas é fundamental para o desenvolvimento de fluência de leitura. Neste sub-tarefa cronometrada, as crianças foram convidadas a reconhecer o maior número de palavras que podiam dentro de um minuto (de uma lista de 30) obtendo uma pontuação de palavras correctas por minuto (cwpm).<sup>20</sup>

**5. *Leitura oral de um texto*** avaliou a fluência do aluno ao ler uma passagem compatível com o seu nível em voz alta e sua capacidade de compreender o que lia. Há duas partes nesta sub-tarefa:

a. ***Fluência em leitura oral:*** como descrito acima, a capacidade de ler passagens fluentemente é considerado um componente necessário de compreensão de leitura. Nesta sub-tarefa, foi apresentada aos alunos uma história de 120 palavras e foi pedido que lessem em voz alta por um minuto. A pontuação em leitura oral com fluência foi o número de palavras correctas lidas por minuto (fluência).

b. ***Compreensão de leitura:*** Quando o aluno finalizou a leitura do texto ou após decorrido um minuto o texto foi removido. Foram feitas quatro perguntas oralmente e para responder o

---

<sup>17</sup> A Avaliação de Leitura nas Classes Iniciais (EGRA) é um teste de 15 minutos desenvolvido pelo Research Triangle Institute (RTI), administrado oralmente para os alunos nas classes iniciais do ensino fundamental. Como apontado pelo RTI, o EGRA avalia as competências de leitura/escrita de alunos na formação da alfabetização, incluindo competências de pré-leitura, como consciência fonémica e compreensão auditiva, que demonstram servir como previsão do desenvolvimento de competências de leitura. Research Triangle Institute (RTI), [www.rti.org](http://www.rti.org)

<sup>18</sup> O assessor usou um livro a fim de determinar a facilidade dos alunos em lidar com material impresso.

<sup>19</sup> As letras foram apresentadas em formato bastão ou cursivo (um tipo de cada lado em um grande cartão plastificado), uma vez observada a familiaridade com ambos formatos durante testes do instrumento realizados em campo.

<sup>20</sup> Para facilitar o reconhecimento, uma grande tabela plastificada de 30 palavras de 1-3 sílabas foi apresentada ao aluno.

aluno necessitava recordar fatos básicos do texto. A pontuação de compreensão de leitura foi o número de respostas correctas com um escore máximo possível de 4

Os alunos seleccionados a fazer o EGRA também respondiam a uma breve entrevista feita oralmente antes que começassem as sub-tarefas. O objetivo da entrevista foi reunir informações sobre os contextos familiar e escolar que poderiam explicar o desempenho de leitura dos alunos. Por exemplo, os alunos foram questionados sobre a língua mais falada em casa com sua família e com seus amigos.

### 3.3.2 A ferramenta de Avaliação da Gestão Escolar (SMA)

A avaliação original utilizada na Linha de Base foi adaptada da ferramenta utilizada em Cabo Delgado em 2011 pelo projecto financiado pela Fundação Aga Khan. A ferramenta foi submetida à extensas revisões em 2013 e novamente em 2014 para a administração do Meio Termo 2. O principal foco do SMA revisado para práticas de gestão escolar é a recolha de dados sobre (1) indicadores relacionados à quantidade de instrução (ex. frequência de professor e aluno, início do dia escolar, frequência do director da escola e do pedagógico e (2) processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula, incluindo o uso de material, conteúdo instrucional e as Interações aluno-professor e o uso de TLAs. O objetivo da SMA é produzir um retrato multifacetado e abrangente das rotinas de gestão escolar e do ambiente de aprendizagem escolar.

## 3.4 Administração da Ferramenta

Cada ferramenta exigiu um procedimento diferente para a sua administração. A formação dos inquiridores realizada conjuntamente pelo ApaL, com a participação da equipe da Avaliação de Impacto buscou preparar os inquiridores para recolher dados confiáveis <sup>21</sup>e os supervisores para apoiar o esforço, aconselhar os inquiridores, esclarecer dúvidas e rever todos os instrumentos preenchidos para evitar a captura de dados perdidos ou incorretos.

O treinamento foi realizado pelos funcionários mais experientes do ApaL com a participação do vice-líder da equipe e dos supervisores do IE. Os dois supervisores do IE, um por província, são funcionários experientes da Empresa de Pesquisas Globais (GSC). O treinamento aos supervisores foi feito nos dias 18 e 19 de agosto em Nampula e nos dias 22 e 23 em Zambézia. O treinamento dos inquiridores foi feito nos dias 25 a 29 de agosto. Mais da metade dos enumeradores treinados participou nos treinamentos para recolha de dados que antecederam a recolha de dados da Linha de Base e do Meio Termo 1. A recolha de dados começou no dia 1º de setembro e terminou no dia 23 do mesmo mês. Os supervisores da IE participaram da formação e fizeram a ronda nas escolas visitadas, observando o trabalho das diferentes equipes de enumeradores, chamando a atenção para procedimentos incorretos, caso existissem, e realizando entrevistas com os directores de escolas.

### 3.4.1 Administração do EGRA e da entrevista com o aluno

A administração da avaliação do EGRA iniciava-se seleccionando aleatoriamente uma das segundas e uma das terceiras classes nas escolas (quando havia mais de uma classe). Depois de seleccionar a classe, o enumerador conversava com o professor e, se necessário, explicava o propósito da visita. Em seguida, as crianças eram organizadas em fileiras e, dependendo do dia da semana, o inquiridor usava um padrão para seleccionar os dez alunos a serem avaliados. Quando havia dez ou menos alunos todos eram seleccionados para participar. O inquiridor, então, levava a criança para um lugar tranquilo para administrar o EGRA. O processo detalhado para seleccionar os dez alunos a serem avaliados foi o mesmo usado anteriormente e é descrito em detalhes nos relatórios de Linha de Base e de Meio Termo. Como é um RCT, embora os dados sobre gêneros tenham sido recolhidos, o gênero não foi fator que influísse no processo de seleção de classes ou alunos para participar do projecto.

---

<sup>21</sup> A validade dos instrumentos, bem como sua facilidade de administração, já havia sido estabelecida antes da formação.

### 3.4.2 Entrevista com o Professor

Um dos inquiridores fazia uma entrevista face-a-face com os professores cuja classe havia sido seleccionada para fazer o EGRA. A entrevista incluía 33 perguntas relacionadas à experiência docente anterior, à formação em serviço (INSET), ao uso da língua local para facilitar o ensino e ao uso das ferramentas de gestão de classe.

### 3.4.3 Entrevista com o Director de Escola

Esta entrevista era realizada face-a-face com o director da escola, ou quando ele / ela não estava presente na escola, com o director assistente ou o director pedagógico.<sup>22</sup> Em alguns itens, os directores das escolas eram solicitados a apresentar prova das respostas que deram. Por exemplo, quando perguntado se eles registravam a presença do professor ou a frequência dos alunos ou atraso, eles eram convidados a mostrar os registos ou formulários utilizados para esta finalidade.

### 3.4.4 Observação da aula de leitura

O foco da observação era sobre os comportamentos de instrução exibidos pelo professor durante uma aula completa de leitura. O inquiridor utilizava um protocolo estruturado de observação que listava os comportamentos de instrução de leitura promovidos pela ApaL nas sessões de formação de professores. A administração do instrumento exigia que o recenseador chegasse na hora marcada para a aula começar, registrasse o tempo que a aula havia começado e ficasse até o horário previsto para a aula terminar, cerca de 45 minutos.

### 3.4.5 Inventário da sala de aula

O enumerador que conduzia a observação de aulas também preenchia o inventário de sala de aula. O objetivo do instrumento era captar informações para descrever o ambiente da sala de aula, o arranjo das carteiras, os materiais afixados nas paredes, os materiais disponíveis para os alunos e similares.

### 3.4.6 Observação da escola

O contexto geral do ambiente escolar é importante e observações da escola começava com a chegada das equipes do supervisor/ inquiridor em uma escola, pelo menos, 15 minutos antes do início programado das aulas, a fim de determinar se os professores e directores das escolas chegavam a tempo e, se chegassem atrasados, quão atrasados eles estavam. A conclusão deste instrumento exigia que o supervisor andasse ao redor da escola e preenchesse as informações, conforme ia observando vários aspectos da escola.

### 3.4.7 Entrevista com os directores de escola/pedagógicos

Um protocolo de entrevista semi-estruturada foi desenvolvido pela equipe da IE e administrado sob a orientação da Líder de Equipe do IE pelos supervisores da IE. O protocolo de entrevista focava na perspectiva do director sobre os benefícios acumulados ao participar de ApaL e sobre a sua percepção de quais actividades ou procedimentos causavam maior impacto na capacidade de leitura dos alunos e tinham sido internalizados ao ponto de se manterem sustentáveis, uma vez que o ApaL encerrasse o seu envolvimento com a escola.

## 3.5 Análise dos dados

### 3.5.1 Análise dos dados de observação de classe

Uma análise descritiva preliminar foi fornecida à equipe da IE pelo inquiridor e a equipe da IE realizou as análises posteriores. Os passos seguidos pela IE estão aqui descritos e os resultados das análises estão incluídos na secção Resultados.

---

<sup>22</sup> Os directores pedagógicos frequentemente também são directores assistentes. Sua principal responsabilidade é ajudar o professor em relação a assuntos metodológicos e substituir o director de escola na sua ausência. Em muitos casos, eles são os vice-directores.

A ferramenta de Observação de Sala de Aula agrupou os seus 49 itens em cinco categorias:

1. Interação professor-aluno (12 itens)
2. Descodificação de ensino (9 itens)
3. Compreensão de ensino (10 itens)
4. Gestão de sala de aula (10 itens)
5. Planeamento de ensino e sequenciamento (8 itens)

Depois de analisar as frequências de respostas positivas para os itens individuais, verificou-se que muitos itens em cada categoria tiveram pontuações muito altas. Além disso, vários itens foram incluídos por secção para descrever um conjunto de comportamentos observáveis dos professores e alguns itens apresentaram fraca correlação item-item ou tiveram pouco poder discriminatório.<sup>23</sup> Para resolver estes problemas, foi criado um índice para resumir o desempenho do professor dentro de cada categoria. Isso foi feito primeiramente determinando a relativa dificuldade de um comportamento positivo em todas as 319 observações de classes.

Assim, um comportamento simples demonstrado pela maioria dos professores recebia menos peso no índice do que os comportamentos positivos mais difíceis observados entre um número menor de professores.<sup>24</sup> A dificuldade do item podia variar de 0,0 (nenhum dos professores responderam ao item correctamente) a 1,0 (todos os professores responderam ao item correctamente). Estes pesos foram então aplicados para cada resposta do item para cada professor em cada categoria. Isso permitiu não só a comparação de médias em geral, mas também realizar comparações inter-grupos de acordo com o modelo da IE. Os resultados obtidos expressam a proporção ou percentagem de professores que responderam ao item correctamente ponderada pela dificuldade do item. As comparações post-hoc do ANOVA, Tukey foram usadas para comparar os grupos.

### 3.5.2 Análise dos dados das entrevistas qualitativas conduzida pela equipe da IE

As entrevistas com 94 directores de escolas /directores pedagógicos foram gravadas com a autorização dos entrevistados e depois transcritas para facilitar a sua análise. Para analisar os dados, foram tomados os seguintes passos:

1. Lidas as entrevistas transcritas e identificados os temas recorrentes ou categorias de ideias que surgiram a partir de pontos dos dados;
2. Notados padrões nos dados através do exame do conteúdo de cada resposta, a fim de categorizar os dados verbais para fins de classificação, sumarização e tabulação;
3. Codificados os dados pela anexação de rótulos para as linhas de narrativa, a fim de agrupar e comparar pedaços de narrativas semelhantes ou relacionadas e então compilar blocos semelhantes de texto de diferentes fontes em um único arquivo;
4. Interpretados os dados para responder às questões de pesquisa.

As citações são importantes na apresentação dos dados qualitativos porque elas ajudam a fundamentar as ideias principais e fornecer diversidade para o texto. Citações podem ser tanto expressões ou frases completas e são apresentadas no relatório indicadas por um travessão ou em itálico.

### 3.6 Limitações do estudo

Como em todos os projectos de pesquisa, há a necessidade de dizer ao leitor os fatores que limitam o estudo e em que medida os resultados podem ser generalizados. Esses fatores podem estar relacionados com a metodologia ou com a recolha de dados e sua análise. Em retrospecto, existem

---

<sup>23</sup> O que normalmente é feito é calcular o Alfa de Cronbach e excluir itens que se relacionam menos com os outros itens do teste ou no bloco de itens até que se obtenha um Alfa de padrão aceitável (geralmente 0.7 ou acima).

<sup>24</sup> A dificuldade do item pode variar de 0.0 (nenhum professor respondeu o item correctamente) a 1.0 (todos os professores responderam o item correctamente).



algumas limitações específicas deste estudo que devem ser mencionadas como um meio para a melhoria ou estratégias potenciais para novos estudos a serem realizados.

A primeira limitação está relacionada com o desenho da IE e com os dados recolhidos. Ao obtermos os dados somente em um conjunto de ZIPs ao longo dos corredores econômicos de Nampula e Zambézia, em um número pré-definido de escolas (180), e nas escolas que poderiam ser acessíveis ao implementador, o viés se apresenta no que diz respeito à proximidade com a estradas. Obviamente, as características das escolas não são as mesmas onde os impactos das estradas não são sentidos. Este fato não é crítico para a precisão da avaliação de impacto já que as ZIPs foram distribuídas aleatoriamente em grupos Completo, Médio e de Controlo e todas as escolas dentro de uma ZIP foram atribuídas a um grupo de tratamento específico. No entanto, é importante mencioná-lo.

Seguindo o calendário de implementação do ApaL, a recolha de dados na Linha de Base foi feita nos primeiros meses do ano lectivo. Mesmo que nos referimos aos resultados das 2ª e 3ª classes, devemos lembrar que os alunos participantes estavam apenas começando a segunda e terceira classes, e portanto, o seu nível de habilidade de leitura está mais próximo da primeira e segunda classes, respectivamente. Além disso, eles estavam voltando de longas férias de verão.

A segunda e provavelmente mais importante limitação associada a este estudo refere-se à própria metodologia RCT. A metodologia RCT pressupõe um número de escolas em cada grupo, aleatoriamente distribuídas por grupos de tratamento ou de controlo. No entanto, como apontado por Scriven (2008)<sup>25</sup> "... *quaisquer dois desses grupos serão sempre distinguidos por alguns fatores, (por exemplo, a localização) e estes factores distintivos inevitáveis podem estar ligados de uma forma inesperada com factores causalmente relevantes, tais como variações locais do clima ou da temperatura ambiente da sala, com o nível de ruído do ambiente, ou com o estilo de gestão das escolas, que, então invalidam a inferência para o tratamento experimental como sendo a única causa possível de quaisquer diferenças de resultado.*" Esses fatores só aparecem durante o curso da execução de um RCT.

Finalmente, os tipos de efeitos Hawthorne podem representar ameaças para o estudo.<sup>26</sup> Talvez valha a pena recordar a experiência feita nos primeiros dias dos estudos com placebo que mostraram que o efeito placebo só funciona se o grupo de controlo for informado que eles estão recebendo o placebo e são instruídos e testados em seus conhecimentos sobre exatamente o que isso significa.<sup>27</sup> Isto pode explicar os ganhos entre o Meio Termo 1 (setembro de 2013) e o Meio Termo 2 (setembro de 2014) sobre o grupo de Controlo.

Para compensar esses fatores, a Avaliação de Impacto utilizou uma metodologia rigorosa (desenho, instrumentação, procedimentos de recolha de dados) durante os dois anos em que o estudo foi realizado e analisou os dados da Linha de Base (fevereiro de 2013) para assegurar que os três grupos eram equivalente antes do início do projecto.<sup>28</sup> Os resultados desta análise estão incluídos no Anexo G. : A equivalência dos Grupos RCT. A informação apresentada nas Tabelas 2 e 3 incluem dados que demonstram que nas duas províncias os três grupos eram equivalentes na Linha de Base.

---

<sup>25</sup> Scriven, M. (2008). *Uma Avaliação Sumativa da metodologia RCT e um enfoque alternativo de pesquisa Causal*. Journal of Multidisciplinary Evaluation, Vol 5, No 9, March 8. <http://www.jmde.com>

<sup>26</sup> O efeito Hawthorne foi bem estabelecido na literatura empírica além de estudos originais.

<sup>27</sup> Clark, R.E. & Sugrue, B.M. (1991) "Research on instructional media, 1978-1988" in G.J. Anglin (ed.) *Instructional technology: past, present, and future* ch.30 pp.327-343 (Libraries unlimited: Englewood, Colorado).

<sup>28</sup> A principal função da Linha de Base era medir se a seleção randomizada resultava em grupos equivalentes.

Tabela 2 Resultados do EGRA na Linha de Base por grupo de intervenção (Nampula)

	F	M	C	Sig	F	M	C	Sig
Letras lidas correctamente (clpm)	1.97	1.78	1.22	0.38 NS	6.95	6.07	7.03	0.64 NS
Palavras lidas correctamente (cwpm)	0.47	0.31	0.44	0.64 NS	1.69	1.84	2.37	0.32 NS
Fluência (conto interligado)	0.36	0.07	0.07	0.08 NS	2.04	2.14	4.04	0.15 NS

Tabela 3 Resultados do EGRA na Linha de Base por grupo de intervenção (Zambézia)

	F	M	C	Sig	F	M	C	Sig
Letras lidas correctamente (clpm)	1.97	1.78	1.22	0.38 NS	6.95	6.07	7.03	0.64 NS
Palavras lidas correctamente (cwpm)	0.47	0.31	0.44	0.64 NS	1.69	1.84	2.37	0.32 NS
Fluência (conto interligado)	0.36	0.07	0.07	.08 NS	2.04	2.14	4.04	0.15 NS

Note-se que as diferenças observadas entre os grupos para competências de leitura não são significativas na Linha de base, permitindo dizer que ao iniciar o projecto ApaL todos os grupos estavam no mesmo nível.

## 4. RESULTADOS

Esta secção apresenta os resultados relacionados ao impacto do programa USAID/ApaL. Estes resultados serão apresentados primeiramente em relação aos alunos, em seguida, aos professores seguidos daqueles relacionados à escola e aos directores de escola/directores pedagógicos.

### 4.1 Resultados relacionados aos alunos

Os resultados apresentados neste relatório referem-se a uma população de 3.425 alunos de 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> classes que frequentaram a escola durante o ano académico de 2014, em 180 escolas agrupadas em torno de 34 ZIPs em sete districtos das províncias de Nampula e Zambézia. Note-se que, embora as três ocasiões de recolha de dados foram realizadas nas mesmas escolas, os alunos e os professores que constituem as fontes dos dados não são os mesmos na Linha de Base, no Meio Termo 1 e no Meio Termo 2. Em cada ocasião, uma amostra aleatória de salas de aula e, conseqüentemente de professores e alunos, foi seleccionada para a participação na avaliação do EGRA. A estratégia e os procedimentos de amostragem em campo foram explicados em detalhes nos relatórios anteriores.<sup>29</sup> A tabela abaixo fornece uma contagem das escolas, ZIPs, districtos e províncias.

A população estudantil descrita na Tabela 1 abaixo é muito similar ao observado na Linha de Base e no Meio Termo 1 já que a recolha de dados foi feita nas mesmas 180 escolas, que fazem parte da amostra.

#### 4.1.1 Descrição da População

A tabela 4 descreve a população aleatoriamente seleccionada para a avaliação do EGRA em Setembro 2014 no Meio Termo 2.

Tabela 4 População e contagem da amostra das escolas onde os dados foram recolhidos

Província	Districtos incluídos	ZIPs	Número de escolas	Total SMA administrado	Classe 2 EGRA	Classe 3 EGRA
Nampula	Monapo	5	34	34	329	319
	Nampula Cidade	9	31	31	303	310
	Murrapula	4	22	22	208	192
	Rapale	1	7	7	55	62
<b>Subtotal</b>	<b>4</b>	<b>19</b>	<b>94</b>	<b>94</b>	<b>895</b>	<b>883</b>
Zambézia	Mocuba	7	38	38	366	357
	Nicoadala	7	43	43	420	426
	Quelimane	1	5	5	50	38
<b>Subtotal</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>86</b>	<b>86</b>	<b>836</b>	<b>821</b>
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>34</b>	<b>180</b>	<b>180</b>	<b>1,731</b>	<b>1,704</b>

N=3,475

Em cada sala de 2<sup>a</sup> ou 3<sup>a</sup> classes seleccionadas aleatoriamente, 10 alunos (ou todos os presentes, se menos de dez) foram seleccionados aleatoriamente para a participação. A composição da amostra estudantil, por sexo, é mostrada na tabela 5.

<sup>29</sup> Raupp, M., Newman, B. and Revés, L. (2013). *Avaliação de Impacto para o projecto USAID/Aprender a Ler: Relatório de Linha de Base*. Raupp, M., Newman, B. and Lauchande, C. (2014) *Avaliação de Impacto para o projecto USAID/Aprender a Ler: Relatório de Meio Termo*.

Tabela 5 Administração do EGRA por sexo

Sexo	Classe 2	Classe 3	Completo	Médio	Controlo
Feminino	899	831	603	541	586
Masculino	832	873	573	548	584

N=3,475

Os alunos participantes responderam a uma breve e estruturada entrevista para a recolha de dados demográficos (sexo, idade, situação familiar etc.) permitindo-nos a descrição da amostra. Observe-se que a informação aqui apresentada é auto-relatada. O auto-relato sobre as suas idades mostra uma elevada percentagem de alunos mais velhos por classe em ambas as províncias, particularmente em Nampula. Mas, ambas as províncias mostram índices de alunos mais velhos acima de 60%, com alguns alunos com até 17 anos de idade. A faixa etária em cada classe cria dificuldades de ensino para as quais as metodologias devem ser adaptadas. O conceito de que os alunos de segunda classe têm oito ou nove anos pode parecer evidente e as metodologias de ensino deveriam focar nas competências de aprendizagem dessa faixa etária, mas quando a idade dos alunos varia entre sete e doze anos, o ensino torna-se muito mais difícil. A Tabela 6 mostra a idade auto-relatada pelos alunos aos quais o EGRA foi administrado.

Tabela 6 Idade dos alunos aos quais o EGRA foi administrado

Idade auto-relatada Segunda classe	Segunda Classe		Terceira Classe		Idade auto-relatada Terceira classe
	Nampula	Zambézia	Nampula	Zambézia	
7 anos ou mais jovem	15.0%	18.8%	15.7%	15.1%	8 anos ou mais jovem
8 anos	13.9%	20.1%	14.3%	19.7%	9 anos
9 anos	11.4%	15.9%	18.7%	25.7%	10 anos
10 anos	14.3%	19.1%	9.2%	13.2%	11 anos
11 anos ou mais velho	45.5%	26.1%	42.1%	26.3%	12 anos ou mais velho
Idade média das meninas	8.9	8.7	10.1	10.0	Idade média das meninas
Idade média dos meninos	9.3	8.7	10.8	10.0	Idade média dos meninos

N=3,745

Os alunos foram questionados se eles haviam repetido a classe atual ou qualquer uma das classes anteriores. A Figura 5 mostra as respostas auto-relatadas. Zambézia é particularmente preocupante, pois mostra taxas de reprovação acima de 20% em cada classe, o mesmo padrão observado na Linha de Base e no Meio Termo I. A repetição (e o resultante envelhecimento do aluno) também é uma questão crucial devido à sua associação com o abandono escolar precoce. Os alunos acima da idade para a sua classe devido à entrada tardia na escola ou devido à repetição, demonstraram estar em maior risco de abandono escolar precoce.<sup>30</sup> A UIS UNESCO relata que em Moçambique 18% dos alunos que estão acima da idade em 1 - 2 anos deixam a escola precocemente, enquanto aqueles cuja idade é 3 anos ou mais acima da média têm um 48% de probabilidade de abandono escolar precoce. Repetência e evasão

<sup>30</sup> Global Education Digest 2012. Oportunidades perdidas: O impacto de repetir o ano e o abandono escolar precoce. UNESCO Institute of Statistics. Montreal, Canada, <http://www.uis.unesco.org>

escolar também são fatores-chave que afetam a eficiência interna dos sistemas de ensino.

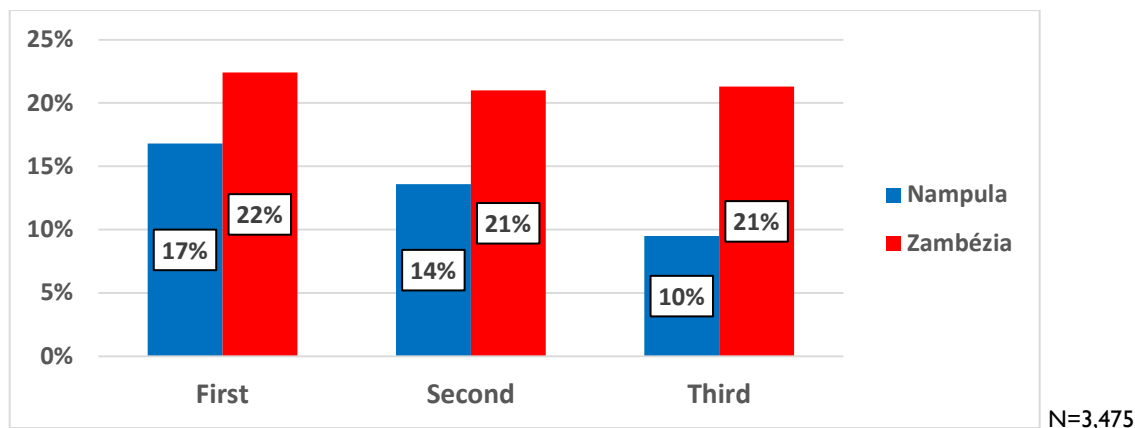


Figura 5 Auto-relato sobre repetição

Os alunos foram questionados se eles viviam com a mãe e / ou pai e sondados sobre a razão da ausência do pai, mãe ou ambos. A tabela 7 mostra que os pais estão mais propensos a estarem ausentes da casa onde a criança vive do que as mães. Quando perguntados sobre as razões para esta ausência, as crianças se identificaram mais frequentemente como órfãs de pai do que órfãs de mãe. Ser órfão de pai e mãe foi relatado por 2,4% das crianças. As razões mais frequentemente mencionadas por não morarem com o pai e mãe são a separação, o divórcio ou o fato de que o pai ou a mãe trabalhava em outra cidade. A Tabela 7 apresenta as informações com mais detalhes.

Tabela 7 Situação familiar relatada pelos alunos que fizeram o EGRA

Perguntas da entrevista	Completo	Médio	Controlo	Total
Não mora com a mãe	12.0%	13.3%	12.5%	12.6%
Não mora com o pai	19.1%	19.7%	19.7%	19.5%
Órfão de mãe	2.1%	2.2%	2.6%	2.3%
Órfão de pai	7.4%	5.4%	5.7%	6.2%
Órfão de pai e mãe	3.0%	2.4%	1.8%	2.4%
Outras razões por não morar com o pai, a mãe ou ambos (separação, divórcio, trabalho em outra área)	9.0%	12.9%	12.0%	11.3%

N=3,475

#### 4.1.2 Absentismo dos Alunos

Quando os alunos faltam às aulas, eles perdem um dia inteiro de instrução. Quando os professores faltam repetidamente, os alunos podem parar de vir para a escola e os pais podem parar de enviar seus filhos à escola. Dadas às consistentes altas taxas de absentismo dos professores e os longos atrasos para o início do dia escolar (ver subsecção 4.3), as altas taxas de absentismo do aluno não surpreendem.

Os dados sobre absentismo dos estudantes foram recolhidos nas salas de aula das segundas e terceiras classes, onde o EGRA foi realizado.<sup>31</sup> Os registos escolares e os dados fornecidos pela referência do *soletre primeiro* do SDEJT foram utilizados para determinar o número de alunos matriculados nas classes seleccionadas a partir da data oficial de matrícula de 3 de março. Este foi comparado a uma contagem dos alunos presentes em classes seleccionadas para determinar a taxa de absentismo. Um resumo das taxas de absentismo observadas e a análise da tendência observada foram preparados pelo ApaL (Tabelas 5 e 6) e comentados abaixo.<sup>32</sup> As taxas de absentismo dos alunos são combinadas tanto para 2ª e 3ª classes, a fim de fornecer uma única medida de absentismo dos alunos.

Tabela 8 Taxas de absentismo dos alunos das 2a e 3a classes aleatoriamente seleccionadas

Grupo	Nampula			Zambézia			Taxa de aluno absentista nas duas Províncias
	Alunos matriculados	Alunos presentes	Taxa de aluno absentista	Alunos matriculados	Alunos presentes	Taxa de aluno absentista	
Pleno	3,374	1,545	54%	3,259	1,618	50%	52%
Médio	3,280	1,369	58%	3,214	1,289	60%	59%
Controlo	3,765	1,281	66%	3,103	1,303	58%	62%
Total	10,419	4,195	60%	9,576	4,210	56%	58%

Podemos fazer as seguintes observações a partir dos dados apresentados na tabela acima:

- Em geral, as taxas de absentismo dos alunos são muito altas-58% do total em todos os grupos e nas duas províncias. O número médio de matrícula por classe é de 57 na 2ª classe e 54 na 3ª classe em todas as 180 escolas. No entanto, o número médio de alunos presentes no dia da visita foi de 24 para a 2ª classe e 23 para a 3ª classe. Isso significa que em um dia típico, em média, mais de 30 alunos não estão em sala de aula. Presumivelmente, em dias diferentes, combinações diferentes de crianças estarão ausentes, por isso, e essa é uma inferência não explicitamente apoiada por provas, o progresso na educação é retardado pelo efeito de muitas faltas.
- As taxas de absentistas são menores nas escolas de tratamento (55%) do que nas escolas de Controlo (62%) sendo que as escolas de tratamento Completo mostram a menor taxa de absentismo (52%). Embora isso seja encorajador, não esconde o fato de que todo dia mais da metade dos alunos não está presente na escola.

A tabela 9 mostra a taxa de absentismo em agosto de 2014, por sexo, agregados por província, por grupo e por classe. Mesmo que as meninas compareçam às aulas um pouco mais do que os meninos, a Tabela 9 mostra que, nas escolas visitadas, tanto os meninos como as meninas estavam ausentes em grande número.

Tabela 9 Taxas gerais de absentismo de meninos e meninas nas duas províncias

	Meninos		Meninas		Taxa de absentistas
	Matriculados	Taxa de absentistas	Matriculadas	Taxa de absentistas	
Presentes	56	61%	55	56%	
	22		24		

<sup>31</sup> Como observado acima, se houvesse mais do que uma turma para uma classe em particular, uma turma era seleccionada aleatoriamente para a avaliação.

<sup>32</sup> USAID|ApaL SMA Resumo do Relatório da Análise de Dados, David Noyes, World Education, Inc. (2014)

## 4.2 Efeitos relacionados aos alunos: Mudanças nas competências de leitura

A ferramenta EGRA para esta Avaliação de Impacto mediu seis competências de leitura nas quais duas, Compreensão oral e CAP, são consideradas de pré-leitura ou de habilidades de leitura emergente. Nesta secção, os resultados da avaliação e do desempenho dos alunos em cada uma das seis sub-tarefas do EGRA é apresentado e discutido. Nesta secção, vamos também fazer comparações entre o Meio Termo 1 (outubro de 2013) e o Meio Termo 2 (setembro de 2014) e apresentar os dados de Linha de Base para mostrar a situação existente antes da implementação do projecto.

A Avaliação de Impacto compara os grupos de tratamento e o de Controlo, a fim de responder à pergunta: *O que teria acontecido na ausência do projecto?* Essencialmente, o impacto de um projecto é avaliado pelos ganhos observados nos grupos de tratamento sobre os grupos de Controlo. Para a Avaliação de Impacto havia duas razões principais para coletar dados na Linha de Base. Em primeiro lugar, para confirmar que os grupos seleccionados aleatoriamente eram de fato equivalentes, já que o impacto de um projecto só pode ser medido quando os grupos são equivalentes no início. A equivalência entre os grupos é a chave para garantir a validade das comparações, tais como as que são o objecto do presente relatório. Em segundo lugar, para fornecer uma análise da situação atual e identificar o ponto de partida para uma atividade, um programa ou um projecto. Normalmente, os dados obtidos orientam a implementação de um projecto.

A comparabilidade dos resultados do EGRA dos grupos RCT foi estabelecida comparando resultados dos sub-testes para avaliar se as diferenças *a priori* existiam entre o grupo de tratamento RCT e os grupos de Controlo. A validade de comparar os resultados da Linha de Base e do Meio Termo 2 é questionável por uma série de razões. Primeiro, os dados da Linha de Base foram recolhidos em fevereiro / março de 2013, no início do ano lectivo. Isto significa que os alunos rotulados como da "segunda classe" eram, na realidade, da primeira classe, ou seja, aqueles que tinham acabado a primeira classe no ano anterior e estavam retornando para iniciar a segunda classe. Aqueles designados como da "terceira classe" eram, em realidade, da segunda classe voltando à escola para começar a terceira classe. Em segundo lugar, os dados foram recolhidos quando os alunos tinham acabado de retornar à escola após um longo período de férias de verão. Finalmente, a maior parte dos dados foi recolhida antes da data "oficial" do MINED de início do ano escolar, 03 março, o que significa que muitos alunos ainda não tinham sido matriculados.

A Tabela 10 apresenta uma visão geral dos resultados obtidos por alunos de cada grupo (Completo, C; Médio, M; Controlo, Con) em três medidas do EGRA feitas na Linha de Base antes do início do ApaL, no Meio Termo 1, após dois meses da implementação do projecto e no Meio Termo 2 após um ano lectivo de implementação. Nossos sub-testes emblemáticos para este objetivo foram o reconhecimento de letra, a leitura de palavra familiar e a fluência (habilidade de ler um conto).<sup>33</sup>

Tabela 10 Medições feitas na Linha de Base, Meio Termo 1 e Meio Termo 2 das competências de leitura afectadas pelo projecto (2ª e 3ª Classes)

EGRA Sub-testes	Linha de Base*			Meio Termo 1			Meio Termo 2		
	C	M	Con	C	M	Con	C	M	Con
	2a Classe								
Reconhecimento de Letra (100 clpm)	2.0	2.4	4.0	9.5	7.4	4.7	19.9	17.2	16
Palavras familiares (30 cwpm)	2.0	1.9	.38	1.9	1.0	0.8	3.3	2.6	1.1
Leitura de conto (fluência) (120cwpm)	.45	.22	.27	2.2	1.0	1.0	5.2	4.2	1.7
Comp. de Leitura (4	-	-	-	.07	.02	.02	.21	.12	.03

<sup>33</sup> Devido aos baixos índices gerais, as pontuações em Compreensão de Leitura não tem importância prática. Os poucos casos anómalos de pontuação maiores podem facilmente fazer os escores médios parecerem diferentes quando a quase totalidade dos alunos obteve zero na sub-tarefa.

EGRA Sub-testes	Linha de Base*			Meio Termo 1			Meio Termo 2		
	C	M	Con	C	M	Con	C	M	Con
questions)**									
3a Classe									
Reconhecimento de Letra (100 clpm)	6.2	5.5	5.6	16.6	15.3	12	29.6	27.8	18.8
Palavras familiares (30 cwpm)	1.6	1.6	1.7	3.9	3.3	2.8	8.0	6.0	3.2
Leitura de conto (fluência) (120cwpm)	1.9	1.8	2.8	5.3	4.4	4.3	14.6	12.0	5.2
Comp. de Leitura (4 questions)**	-	-	-	.16	.12	.12	.53	.43	.15

\* Diferenças entre os grupos não significativas na Linha de Base

\*\* Não computados para a Linha de Base devido à quantidades muito baixas

As pontuações no EGRA na Linha de Base indicaram que não houve diferenças significativas nos sub-testes acima entre os alunos dos grupos de intervenção e dos grupos de Controlo, o que significa que o processo de randomização foi bem sucedido na criação de três grupos de equivalentes— dois de tratamento (Completo e Médio) e um de Controlo. As tabelas 2 e 3 (página 16) já apresentaram os dados que mostram que, na Linha de Base, os grupos eram equivalentes e que as diferenças observadas não foram significativas.

As tabelas a seguir mostram as diferenças observadas no desempenho do aluno em dois pontos—Meio Termo 1 e Meio Termo 2. A intenção é mostrar que enquanto o grupo de controlo fez progressos, como resultado de um ano de instrução regular, os grupos de tratamento tiveram progresso duas ou mais vezes durante o mesmo tempo. As Tabelas 11 e 12 mostram as médias em cada sub-tarefa do EGRA no Meio Termo 1 e no Meio Termo 2.

Tabela 11 Pontuações médias das Escolas de Intervenção e de Controlo no Meio Termo 1 e no Meio Termo 2 nos sub-testes do EGRA (Classe 2)

Medições do EGRA	Escolas de Intervenção (Pontuações médias)		% Mudança	Escolas de Controlo (Pontuações médias)		% Mudança
	Meio Termo 1	Meio Termo 2		Meio Termo 1	Meio Termo 2	
Compreensão oral (max 14)	7.8	8.1	3.8%	7.3	6.9	-0.9%
Conceito sobre palavra impressa (max 10)	4.8	6.0	25.0%	4.2	4.5	10.1%
Reconhecimento de Letra (max 100)	8.5	18.6	118.8%	4.8	16.1	235.4%
Leitura de palavra familiar (max 30)	1.5	3.0	100.0%	0.8	1.2	50.0%
Fluência na leitura oral(max 120)	1.7	4.7	176.5%	1.0	1.7	70.0%
Compreensão de leitura (max 4)	0.05	0.17	240.0%	0.02	0.03	50.0%

N=1.771



É especialmente aparente entre os alunos de segunda classe nas escolas de intervenção, as pontuações significativamente mais elevadas na competência conceitos sobre impressão, leitura de palavras familiares, fluência de leitura oral e compreensão de leitura mas essas, apesar de todas essas pontuações, com exceção de compreensão oral permanecerem baixas. Isso não surpreende quando consideramos as pontuações extremamente baixas observadas na Linha de Base. As escolas de Controlo tiveram seus maiores ganhos, na segunda classe, em reconhecimento de letras. A maioria dos outros ganhos foi modesta, e os níveis absolutos de melhora estão muito aquém das escolas de intervenção. Os ganhos de desempenho nas 2ª classes para todos os grupos devem ser entendidos no contexto do desempenho geral relativo ao número de itens em cada medição do EGRA.

Tabela 12 Pontuações médias das escolas de Intervenção e de Controlo no Meio Termo 1 e no Meio Termo 2 nos sub-testes do EGRA (Classe 3)

Medições do EGRA	Escolas de Intervenção (Pontuações médias)		% Mudança	Escolas de Controlo (Pontuações médias)		% Mudança
	Meio Termo	Meio Termo 2		Meio Termo	Meio Termo 2	
Compreensão oral	8.7	8.9	2.3%	8.4	7.9	-6.0%
Conceito sobre palavra impressa (CAP)	6.0	7.3	21.7%	5.7	5.8	1.8%
Reconhecimento de Letra	16.1	28.7	78.3%	12.2	18.8	54.1%
Leitura de palavra familiar	3.7	7.3	97.3%	2.9	3.2	10.3%
Fluência na leitura oral	4.9	13.4	173.5%	4.4	5.2	18.2%
Compreensão de leitura	0.14	0.48	242.9%	0.07	0.15	114.3%

Nas escolas de intervenção, a 3ª classe mostra uma clara diferença nas competências de leitura mais complexas como o reconhecimento de letra, leitura de palavras familiares, fluência de leitura e compreensão de leitura. Nas escolas de Controlo, os sub-testes mostram pouca alteração em relação ao Meio Termo 1 e 2 e somente o reconhecimento de letra mostra alguma mudança real, como foi o caso na segunda classe. Todos os resultados dos alunos nas escolas de Controlo ficam muito para trás em relação aos alunos das escolas de intervenção no Meio Termo 2 em qualquer um dos sub-testes mais avançados. As pontuações de compreensão de leitura permanecem bastante baixas, especialmente as dos alunos das escolas de Controlo.

Os resultados apresentados acima mostram que, após um ano completo de execução do projecto ApaL, os alunos de 2ª e 3ª classes nas escolas de intervenção melhoraram a sua compreensão da linguagem oral necessária para seguir as instruções dadas pelo professor, apresentaram maior familiaridade com o material impresso, conseguiram identificar e ler mais letras e aumentaram as suas competências em ler palavras familiares. A capacidade de ler um texto continua a ser baixa, mas certamente mostra melhoria quando comparada com as escolas de Controlo. A compreensão de leitura, no entanto, mantém-se em níveis muito baixos para todos os grupos.

É importante notar que, de acordo com o desenho da Avaliação de Impacto, o impacto de um projecto é visto através da comparação de desempenho dos alunos em grupos de tratamento e de Controlo no final do projecto. Considerando que todos os grupos iniciaram no mesmo nível, a razão para o progresso acelerado dos grupos de tratamento pode ser atribuída ao projecto. As tabelas a seguir examinam cada uma das sub-tarefas EGRA para descrever o desempenho dos alunos por classe e tipo de intervenção. A intenção é deixar claro que o projecto impactou as habilidades de leitura

representadas por mudanças na pontuação do EGRA. As diferenças significativas estão sombreadas para mostrar as diferenças significativas entre os grupos de intervenção.

- **Sub-teste 1. Compreensão Oral:** A capacidade de entender o vocabulário oral básico de Português permite aos alunos seguir as instruções dadas pelo professor, sentir-se à vontade na sala de aula e participar nas diversas actividades de aprendizagem. Esta sub-tarefa inclui 14 instruções que exigiam que os alunos executassem uma ação. **A pontuação máxima era 14.**

Tabela 13 Pontuações médias (Compreensão Oral) por grupos de Tratamento nas 2as e 3as classes

Grupo de Tratamento	EGRA Classe 2	Diferença em médias e significância	EGRA Classe 3	Diferença em médias e significância
Completo	8.52	Completo sobre Médio +0.86*	9.30	Completo sobre Médio +0.80*
Médio	7.66	Médio sobre Controlo +0.76*	8.50	Médio sobre Controlo +0.58*
Controlo	6.90	Completo sobre Controlo +1.62*	7.92	Completo sobre Controlo +1.38*

N=3,475

Note-se que as diferenças entre o Pleno e Médio são significativas como são as diferenças de ambos em relação ao grupo de Controlo. Essas diferenças significativas mostram o impacto do ApaL, mas os ganhos obtidos, embora estatisticamente significativos, não são de grande magnitude quando se trata de compreensão oral. O efeito do tratamento Completo em relação ao do tratamento Médio é de 0,9 na segunda classe e de 0,8 na terceira classe neste sub-teste. Deve-se notar que o projecto não implementou actividades voltadas para a melhoria desta competência. A aquisição de competências linguísticas do Português melhorou como resultado de um ano de instrução para os estudantes em todos os grupos de intervenção.

- **Subteste 2. Familiaridade com material impresso (Conceitos sobre material impresso/CAP)** mede as competências de alfabetização emergentes das crianças, pedindo-lhes para demonstrar como ler um livro—reconhecimento das capas de frente e traseira, direcção em que se lê, identificação do título da história, a localização dos números das páginas etc. <sup>34</sup> **A pontuação máxima neste subteste era 10.**

Tabela 14 Pontuações médias (CAP) por grupos de Tratamento nas 2as e 3as classe

Grupo de Tratamento	EGRA Classe 2	Diferença em médias e significância	EGRA Classe 3	Diferença em médias e significância
Completo	6.23	Completo sobre Médio +0.56*	7.95	Completo sobre Médio +0.97*
Médio	5.67	Médio sobre Controlo +1.17*	6.98	Medio sobre Controlo +1.21*
Controlo	4.50	Completo sobre Controlo +1.73*	5.77	Completo sobre Controlo+2.18*

N=3,475

<sup>34</sup> O assessor usou um livro para determinar a facilidade do aluno em lidar com material impresso.

Neste subteste todas as diferenças são significativas, mostrando que os alunos das escolas de tratamento Completo desempenham-se melhor do que os seus pares no tratamento Médio e ambos têm melhor desempenho do que os de Controlo. As diferenças significativas observadas entre tratamento e Controlo mostram que os grupos que eram equivalentes na Linha de Base são agora diferentes. Sem o ApaL, os resultados para todos os alunos seriam os mesmos obtidos por alunos nas escolas de Controlo.

- **Sub-teste 3. Identificação e leitura de palavras.** Este sub-teste mede a capacidade de ler os nomes das letras do alfabeto de forma natural e sem hesitação. Este é um teste cronometrado que avalia a automaticidade e a fluência de reconhecimento de letra e é medido por nomes de letras correctas por minuto (clpm). Aos alunos foi mostrado um cartaz com 10 linhas de 10 letras aleatórias (em maiúsculas e minúsculas) e solicitado que citassem o maior número de letras que pudessem em um minuto.<sup>35</sup> A tabela 15 compara o desempenho do aluno no Meio Termo e na Linha Final por grupo de tratamento.

Tabela 15 Pontuações médias por grupos de Tratamento (clpm) nas 2as e 3as classes

Grupo de Tratamento	EGRA Classe 2	Diferenças em médias e significância	EGRA Classe 3	Diferenças em médias e significância
Completo	19.94	Completo sobre Médio +2.74	29.57	Completo sobre Médio +1.78
Médio	17.20	Médio sobre Controlo +1.13	27.79	Médio sobre Controlo +8.99*
Controlo	16.07	Completo sobre Controlo +3.87*	18.80	Completo sobre Controlo +10.77*

N=3,475

A mudança no número de letras lidas correctamente foi grande para todos os grupos, mas especialmente para o grupo de tratamento Completo, onde as diferenças para o de Controlo são significativas na 2ª classe. Na 3ª classe, as diferenças entre os grupos Completo e Médios são pequenas e não significativas, mas há grandes diferenças entre cada um dos dois grupos de tratamento e o de Controlo. Um padrão começa a surgir aqui: diferenças entre os grupos de tratamento e grupos de controlo parecem se acentuar na terceira classe e quando as tarefas se tornam mais complexas, as diferenças entre os tratamentos, especialmente o Completo, e o de Controlo aumentam.

- **Sub-teste 4. Leitura de palavras familiares** avalia a habilidade de ler palavras de alta frequência. Esta tarefa é medida por palavras correctas lidas por minuto (cwpm)<sup>36</sup> e mostra se as crianças podem processar palavras com rapidez e precisão. Como mencionado anteriormente, ler 45 palavras correctas por minuto é o mínimo para permitir que as crianças leiam com compreensão.

<sup>35</sup> As letras foram apresentadas em formato bastão ou cursivo (um tipo de cada lado de um grande cartão plastificado), uma vez observada que a familiaridade com ambos os formatos variava durante os testes do instrumento realizados em campo.

<sup>36</sup> Para facilitar o reconhecimento, uma grande tabela plastificada de 30 palavras com 1-3 sílabas foi apresentada ao aluno.

Tabela 16 Pontuações médias por grupos de Tratamento nas 2as e 3as classes (palavras familiares lidas em um minuto-cwpm)

Grupo de Tratamento	EGRA Classe 2	Diferenças em médias e significância	EGRA classe 3	Diferenças em médias e significância
Completo	3.39	Completo sobre Médio +0.78*	8.09	Completo sobre Médio +2.09*
Médio	2.61	Médio sobre Controlo +1.43*	6.00	Médio sobre Controlo +4.89*
Controlo	1.18	Completo sobre Controlo +2.21*	3.20	Completo sobre Controlo +4.89*

N=3,475

Em relação às palavras familiares, os alunos na 3ª classe nas escolas de intervenção aumentaram em 97% sua pontuação média de 3.7 palavras lidas correctamente em um minuto no Meio Termo 1 para 7.30 palavras correctas no Meio Termo 2. A melhoria nas escolas de Controlo foi de 10% de uma pontuação média de 2.9 palavras lidas correctamente para 3.2 palavras correctas no Meio Termo 2. Os alunos em escolas de intervenção *leram correctamente, em média, quase três vezes mais o número de palavras que os seus pares no grupo de Controlo* na avaliação do Meio Termo 2. O mais importante é salientar as diferenças significativas entre as escolas de tratamento e de Controlo nas 2ª e 3ª classes, onde as diferenças entre os grupos de tratamento (especialmente o grupo de tratamento Completo) são significativas em relação às escolas de Controlo.

Outra maneira de se olhar para este sub-teste do EGRA é examinar a percentagem de alunos da terceira classe capazes de ler 20 ou mais palavras familiares por minuto. A capacidade de ler um mínimo de 20 palavras por minuto poderia ser usada como um indicativo de onde as crianças estão numa curva de aprendizagem da leitura e como predictor de quão perto (ou quão distante) estão de atingir a marca de 45 palavras por minuto que lhes permita ler e compreender um conto adequado à sua idade.

Tabela 17 Porcentagem de alunos das terceiras classes lendo correctamente 20 ou mais palavras familiares em um minuto (cwpm)

Grupo de Tratamento	Que leram	% que leram	Que não leram	% Que não leram
Completo	94	15.9	499	84.1
Médio	57	10.8	470	89.2
Controlo	25	4.3	559	95.7
<b>TOTAL</b>	<b>176</b>	<b>10.3</b>	<b>1,528</b>	<b>89.7</b>

N=1704

Os dados expostos na Tabela 17 mostram que quase três vezes mais os alunos nos grupos de tratamento mostram a capacidade de ler mais de 20 palavras por minuto do que os seus pares no grupo de Controlo e quase quatro vezes mais alunos no grupo de tratamento Completo mostram esta habilidade quando comparados com os do grupo de Controlo. Isso pode ser visto como o impacto causado pelo projecto.

“Para entender uma simples passagem, dada a capacidade de nossa memória, um aluno mediano deveria ler um mínimo de 45-60 palavras por minuto ao término da 3ª classe. As pesquisas educacionais e os dados existentes sugerem que este padrão é possível de ser utilizado no mundo todo.”  
Helen Abadzi, Educação para

- **Sub-teste 5. Fluência em leitura oral** avalia a capacidade de ler um texto, com cerca de 120 palavras e é medido por palavras lidas correctamente por minuto.

O impacto do ApaL na fluência ou leitura oral de um conto relacionado também foi positivo. Comparado com o Meio Termo 1, as crianças dos grupos de intervenção aumentaram o número de palavras lidas correctamente em 176%, enquanto que as crianças do grupo de Controlo aumentaram a sua pontuação em 70%. Isto significa que as escolas de intervenção aumentaram o seu número de palavras lidas em um conto relacionado de 1.7 a 4.7 palavras por minuto, enquanto as escolas de controlo aumentaram de 1.0 a 1.7.

Consequentemente, os alunos das escolas de intervenção **leram correctamente, em média, cerca de quase três vezes mais o número de palavras que os seus pares no grupo de Controlo** na avaliação do Meio Termo 2.

Tabela 18 Pontuações médias por grupos de Tratamento nas 2a e 3a classes (Fluência)

Grupo de Tratamento	EGRA 2a Classe	Diferença em médias e significância	EGRA 3a Classe	Diferença em médias e significância
Completo	5.2	Completo sobre Médio +0.86	14.6	Completo sobre Médio +2.63*
Médio	4.2	Médio sobre Controlo +1.01*	12.0	Médio sobre Controlo +6.67*
Controlo	1.7	Completo sobre Controlo +3.53*	5.2	Completo sobre Controlo +9.40*

N=3,475

Outra maneira de olhar para esses dados é ver a percentagem de alunos da terceira classe capazes de ler 45 ou mais palavras do conto interligado. Favor notar que 45 palavras de um conto articulado correctamente lidas em um minuto (cwpm) é o mínimo necessário para ler com compreensão. A Tabela 19 apresenta os percentuais de crianças capazes de ler 45 cwpm por grupo de tratamento.

Tabela 19 Alunos das terceiras classes lendo correctamente 45 ou mais palavras de um conto relacionado

Grupo de Tratamento	Que leram	% que leram	Que não leram	% Que não leram
Completo	44	7.4	549	92.6
Médio	33	6.3	494	93.7
Controlo	10	1.7	574	98.3
<b>TOTAL</b>	<b>87</b>	<b>5.1</b>	<b>1,617</b>	<b>94.9%</b>

N=1,704

- **Sub-teste 6. Compreensão de leitura** avalia a capacidade de responder as perguntas de compreensão com base em texto lido e é medido pelo número correto de respostas, de um total de quatro questões de compreensão.

Ao comparar as pontuações em compreensão de leitura, no Meio termo 1 e no Meio Termo 2, os alunos da 2ª classe das escolas de intervenção aumentaram os seus pontuações quatro vezes em relação ao Meio Termo enquanto as escolas de Controlo aumentaram apenas 50%. Na 3ª classe, o aumento na pontuação foi o dobro nas escolas de intervenção. Apesar deste aumento, os alunos têm dificuldade em ler um texto relacionado e apenas 1.7% dos 1.704 alunos da terceira classe conseguiram responder as quatro questões de compreensão. Este fato não surpreende, dados os resultados obtidos no sub-teste 5.

Tabela 20 Pontuações médias (Compreensão de leitura) por grupos de Tratamento nas 2as e 3as classes

Grupo de Tratamento	EGRA Classe 2	Diferenças em médias e significância	EGRA Classe 3	Diferenças em médias e significância
Completo	0.21	Completo sobre Médio +0.09*	0.53	Completo sobre Médio +0.10
Médio	0.12	Médio sobre Controlo +0.09*	0.43	Médio sobre Controlo +0.28*
Controlo	0.03	Completo sobre Controlo +0.18*	0.15	Completo sobre Controlo +0.38*

N=3,475

A Tabela 21 mostra como é desafiadora a tarefa de leitura com compreensão e respostas às perguntas sobre o conto lido para os alunos das terceiras classes. A tabela mostra os percentuais de alunos respondendo correctamente 0, 1, 2 ou 3 ou 4 das quatro questões de compreensão. Enquanto os ganhos de ambos os grupos de tratamento Completo e Médio sobre os de Controlo são grandes e significativos, muito trabalho será necessário para trazer os alunos a um nível que lhes permita ler com compreensão. Mesmo nas escolas de tratamento, dois terços a três quartos dos estudantes não foram capazes de responder correctamente a uma pergunta sequer de compreensão.

Tabela 21 Porcentagem de alunos das terceiras classes respondendo as perguntas de compreensão correctamente

Grupo de Tratamento	Número	% 0	% 1	% 2	% 3 or 4
Completo	593	64,9	23,9	8,8	2,4
Médio	527	74,4	17,8	5,5	2,3
Controlo	584	89,7	7,9	1,9	0,5
<b>TOTAL</b>	<b>1,704</b>	<b>76.3</b>	<b>16.5</b>	<b>5.4%</b>	<b>1.7</b>

Apesar das pontuações serem maiores nos grupos de tratamento do que as obtidas pelos alunos nas escolas de Controlo e as diferenças nas pontuações serem na maior parte significativas, os escores obtidos neste sub-teste são extremamente baixos para todos os grupos. Apenas 29 alunos—14 no tratamento Completo, 12 no Médio e 3 no grupo de Controlo—dos 1.704 alunos da 3ª classe foram capazes de responder a pelo menos três das quatro questões correctamente). O progresso ainda é modesto quando comparado com o valor de referência de 45 cwpm que as crianças precisam para atingir ao final da 3ª classe, a fim de se tornarem leitores competentes que entendem o que lêem. Isto não é surpreendente quando se considera o quão baixo o desempenho dos alunos foi na Linha de Base.

Isto combinado com as taxas de absentismo elevadas de estudantes observados (em média 58%), certamente, limitam o impacto do projecto.

Isto tendo sido colocado, as estratégias de ensino / aprendizagem e as muitas actividades implementadas pela APAL mostram a promessa de aprendizagem e demonstram que o progresso notado entre os grupos de tratamento e de Controlo é notável. No entanto, este progresso não deva mascarar o fato de que quase 90% dos alunos da terceira classe estão longe de atingir a marca internacional de 45 cwpm. Acreditamos que quando o ApaL abranger um maior número de alunos em outras classes, a disparidade entre o desejado (45 cwpm) e o que se observa neste momento deva ser diminuída, especialmente se o MINED estabelecer padrões e metas que os alunos têm que alcançar.

#### 4.2.1 As diferenças nas pontuações EGRA observada entre alunos e alunas

Descobrimos que, com exceção de compreensão oral e conceitos sobre impressão, as pontuações obtidas por meninos e meninas diferem de forma consistente e significativa. Os mesmos padrões foram observados na Linha de Base e no Meio Termo I. A compreensão de leitura na segunda classe não mostra uma diferença significativa, provavelmente por causa dos níveis extremamente baixos de habilidade demonstrada por ambos, mas observe-se que para os alunos da 3ª classe onde o nível da habilidade aumenta, as diferenças se tornam significativas. As tabelas 22 e 23 apresentam resultados por grau e por sexo para os alunos de 2ª e 3ª classes.

Tabela 22 Pontuações médias nas Escolas de Intervenção e de Controlo nos sub-testes do EGRA por sexo (Classe 2)

EGRA Medições Meio Termo 2	Escolas de Intervenção (Pontuações Médias)		Significância	Escolas de Controlo (Pontuações Médias)		Signifi- cância
	Meni- nas	Meni- nos		Meni- nas	Meni- nos	
Classe 2						
Compreensão oral	8.1	8.1	0.83 NS	6.7	7.1	0.16 NS
Conceito sobre palavra impressa (CAP)	5.9	6.0	0.28 NS	4.2	4.8	0.01 Sig
Reconhecimento de letra	17.1	20.2	0.03 Sig	17.5	14.5	0.21 NS
Leitura de palavra familiar	2.5	3.6	0.00 Sig	0.9	1.4	0.06 NS
Fluência na leitura oral	3.8	5.7	0.00 Sig	1.5	1.9	0.28 NS
Compreensão de leitura	0.15	0.20	0.07 NS	0.02	0.04	0.26 NS

Foram observadas diferenças significativas na segunda classe entre as médias para os meninos e meninas nas escolas de intervenção em três das seis habilidades medidas- reconhecimento de letras, leitura de palavras familiares e fluência em leitura do texto. O nível de desempenho dos meninos e das meninas em compreensão oral e em CAP parece ser equivalente na 2ª classe e este fato foi observado tanto na linha de Base como no Meio Termo I. A não-significância da diferença média em compreensão de leitura é, provavelmente, devido ao mal desempenho geral dos estudantes tanto do sexo feminino como do masculino.

Nas escolas de Controlo, no entanto, vemos um padrão diferente: apenas uma diferença—CAP—é significativa e as pontuações são sistematicamente inferiores aos obtidos por meninos e meninas nas

escolas de intervenção. Os dados apresentados sugerem que os meninos apresentam melhor desempenho em escolas de intervenção do que nas escolas de Controlo. No entanto, a melhoria da qualidade de ensino na 2ª classe parece beneficiar mais os meninos do que as meninas.

Tabela 23 Pontuações médias nas Escolas de Intervenção e de Controlo nos sub-testes do EGRA por sexo (Classe 3)

EGRA Measures Meio Termo	Escolas de Intervenção (Pontuações Médias)		Significância	Escolas de Controlo (Pontuações Médias)		Significância
	Meni- nas	Meni- nos		Meni- nas	Meni- nos	
Classe 3						
Compreensão oral	8.9	9.0	0.45 NS	7.7	8.1	0.13 NS
Conceito sobre palavra impressa (CAP)	7.0	7.6	0.00 Sig	5.5	6.0	0.02 Sig
Reconhecimento de letra	26.2	31.1	0.00 Sig	15.2	22.1	0.00 Sig
Leitura de palavra familiar	6.4	8.2	0.00 Sig	2.1	4.3	0.00 Sig
Fluência na leitura oral	11.9	14.9	0.01 Sig	3.4	6.9	0.00 Sig
Compreensão de leitura	0.42	0.54	0.01 Sig	0.09	0.19	0.01 Sig

N=3,475

Na terceira classe, observamos um padrão diferente. Com a exceção de compreensão oral, todas as diferenças entre meninos e meninas são significativas indicando que o abismo está a aumentar e que os meninos superam as meninas, independentemente do tipo de intervenção, seja de tratamento ou de Controlo.

O número de palavras correctas lidas por minuto é um indicador da capacidade dos alunos em ler um texto e entender o que lêem. Vinte palavras correctamente lidas por minuto ao final da 3ª classe pode ser utilizado como um indicador ou um ponto de referência que permite avaliar em que nível os estudantes estão até serem capazes de ler 45 palavras por minuto, considerado o mínimo para permitir a leitura com compreensão. A tabela 24 mostra os percentuais de meninos e meninas capazes de ler 20 ou mais palavras familiares por minuto.

Tabela 24 Alunos das terceiras classes por sexo lendo correctamente 20 ou mais palavras familiares em um minuto

Grupo de Tratamento	Que leram	% que leram	Que não leram	% Que não leram
<b>Feminino</b>	63	7,6	768	92,4
<b>Masculino</b>	113	12,9	760	87,1
<b>TOTAL</b>	<b>176</b>	<b>10,3</b>	<b>1,617</b>	<b>89,7%</b>

Note-se que o padrão de desempenho melhor dos meninos permanece com apenas 7,6% das meninas lendo 20 cwpm em oposição a 12,9% dos meninos que fazem o mesmo. Como observado com outros sub-testes do EGRA, os meninos superam as meninas de forma consistente com quase o dobro de



meninos capazes de ler correctamente 20 ou mais palavras familiares por minuto. Em qualquer caso, o percentual de não-leitores é extremamente elevado, tanto para meninos como para meninas.

O mesmo padrão é observado quando examinamos os dados apresentados na Tabela 25. Quase 50% mais de meninos do que meninas são capazes de ler 45 palavras por minuto. Mas a grande maioria dos estudantes são incapazes de fazê-lo.

Tabela 25 Alunos das terceiras classes por sexo lendo correctamente 45 ou mais palavras em um conto

	Que leram	% que leram	Que não leram	% Que não leram
<b>Feminino</b>	35	4.2	796	95.8
<b>Masculino</b>	52	6.0	821	94.0
<b>TOTAL</b>	<b>87</b>	<b>5.1</b>	<b>1,617</b>	<b>94.9%</b>

N=1704

As diferenças entre meninos e meninas parecem aumentar quando as tarefas se tornam mais complexas e quando os alunos vão da 2ª para a 3ª classe.

Tabela 26 Alunos das terceiras classes por sexo respondendo correctamente as perguntas de compreensão

Grupo de Tratamento	Número	% 0	% 1	% 2	% 3 ou 4
<b>Feminino</b>	831	79,5	14,9	4,2	1,3
<b>Masculino</b>	873	73,3	18,1	6,5	2,1
<b>TOTAL</b>	<b>1704</b>	<b>76,3</b>	<b>16,5</b>	<b>5,4</b>	<b>1,7</b>

Na 3ª classe, as diferenças de desempenho entre meninos e meninas parecem aumentar. As diferenças significativas (com excepção de Compreensão de leitura na 2ª classe) encontram-se nas habilidades mais complexas: o Reconhecimento da letra, a Leitura de palavras familiares e Fluência oral. Isto sugere que os meninos vão continuar a superar as meninas quando o nível de dificuldade das tarefas aumentar.

Enquanto as secções anteriores apresentaram os escores médios de meninos e meninas no Meio Termo 2 e apontaram um padrão geral do fraco desempenho das meninas em relação a meninos, há interesse em ver como esses padrões têm evoluído ao longo da Linha de Base, do Meio Termo 1 e Meio Termo 2. As tabelas a seguir mostram o desempenho das meninas como uma porcentagem dos meninos por grupo de tratamento, por classe e por ciclo de recolha de dados nos sub-testes EGRA de Compreensão oral, Conceitos sobre Impressão, o Reconhecimento de Letra, Palavras Familiares e Fluência em Leitura.

As Tabelas 27 e 28 seguem a “ diferença em género” da Linha de Base até o Meio Termo 2 para mostrar como persistentemente os meninos superam as meninas. Na segunda classe na Linha de Base, as meninas mostram desempenho semelhante em Compreensão oral e Conceitos sobre impressão, mas ficam drasticamente atrás dos meninos nas sub-tarefas mais avançadas de Reconhecimento de Letras, Leitura de palavras familiares e Fluência em Leitura. No Meio Termo 1, alguns ganhos foram observados no desempenho relativo a essas tarefas, embora o leitor deva entender que as pequenas diferenças nas pontuações absolutas poderiam causar flutuações no desempenho relativo de meninas e meninos, em especial nas escolas de Controlo.

Tabela 27 Desempenho das meninas em relação aos meninos nos sub-testes do EGRA na Linha de Base, no Meio termo 1 e no Meio Termo 2 (2ª Classe)

Completo Segunda Classe	Compreensão Oral	Conceitos sobre Material Impresso	Reconhecimento de Letra	Palavras Familiares	Fluência em leitura
Linha de Base	104%	106%	58%	54%	66%
Meio Termo 1	100%	96%	61%	64%	61%
Meio Termo 2	103%	97%	90%	73%	71%

Médio Segunda Classe	Compreensão Oral	Conceitos sobre Material Impresso	Reconhecimento de Letra	Palavras Familiares	Fluência em leitura
Linha de Base	93%	76%	46%	40%	20%
Meio Termo 1	92%	90%	70%	60%	68%
Meio Termo 2	96%	98%	71%	61%	64%

Controlo: Segunda Classe	Compreensão Oral	Conceitos sobre Material Impresso	Reconhecimento de Letra	Palavras Familiares	Fluência em leitura
Linha de Base	105%	100%	48%	52%	65%
Meio Termo 1	98%	89%	60%	54%	31%
Meio Termo 2	95%	89%	116%	68%	80%

A tabela 28 apresenta os dados equivalentes à 3ª classe.

Tabela 28 Desempenho das meninas em relação aos meninos nos sub-testes do EGRA na Linha de Base, no Meio termo 1 e no Meio Termo 2 (3ª Classe)

Completo: Terceira Classe	Compreensão Oral	Conceitos sobre Material Impresso	Reconhecimento de Letra	Palavras Familiares	Fluência em leitura
Linha de Base	103%	100%	82%	67%	63%
Meio Termo 1	98%	91%	67%	64%	48%
Meio Termo 2	101%	95%	80%	74%	75%

Médio: Terceira Classe	Compreensão Oral	Conceitos sobre Material Impresso	Reconhecimento de Letra	Palavras Familiares	Fluência em leitura
Linha de Base	101%	96%	50%	48%	49%
Meio Termo 1	96%	93%	78%	74%	68%
Meio Termo 2	99%	89%	92%	87%	89%

Controlo: Terceira Classe	Compreensão Oral	Conceitos sobre Material Impresso	Reconhecimento de Letra	Palavras Familiars	Fluência em leitura
Linha de Base	108%	97%	66%	51%	45%
Meio Termo 1	102%	100%	69%	63%	53%
Meio Termo 2	95%	93%	63%	49%	50%

A terceira classe parece ser mais consistente em termos de intervenção (ambos os tratamentos Completo e Médio) sobre os efeitos para melhorar as habilidades mais sofisticadas de leitura entre as meninas, em relação aos meninos. Os alunos das escolas de Controlo mostram pouca mudança; as meninas consistentemente abaixo do desempenho os meninos nessas tarefas. Com base nos dados apresentados nas Tabelas 27 e 28 acima, podemos concluir que o ApaL exerceu um efeito substancial na redução da "diferença de género" na terceira classe em geral, em relação aos padrões vistos nas escolas de Controlo, ao obter as pontuações mais altas observadas nas secções anteriores.

#### 4.2.2 As diferenças observadas nas pontuações do EGRA entre as províncias

Foram observadas diferenças significativas nas pontuações do EGRA obtidas pelos alunos em grupos de tratamento e Controlo nas províncias de Nampula e Zambézia. Dos 18 testes de significância realizados, 70% foram significativos. Estas diferenças tinham sido observadas na Linha de Base e sugeriu à equipe do IE que os resultados tinham de ser analisados separadamente por província. Isso foi feito na Linha de Base, no Meio Termo 1 e novamente no Meio Termo 2. As tabelas abaixo apresentam as diferenças observadas por província, por grupo de intervenção e por classe. Na Linha de Base as diferenças entre os grupos não foram significativas indicando que os grupos eram equivalentes no início. As células sombreadas indicam que as diferenças observadas são significativas.

Tabela 29 2a Classe – Resultados do EGRA por província (Nampula) e por grupo de intervenção

Sub-testes do EGRA	Linha de Base*			Meio Termo 1			Meio Termo 2		
	F	M	C	F	M	C	F	M	C
Reconhecimento de Letra (100 clpm)	1.97	1.78	1.22	11.8	9.7	5.2	18.1	15.0	6.8
Palavras Familiares (30 cwpm)	0.47	0.31	0.44	2.5	1.2	0.9	4.0	3.2	1.5
Leitura de conto (fluência) (120cwpm)	0.36	0.07	0.07	3.0	1.2	1.0	5.6	4.5	2.0
Compr. Leitura (4 questões)**	-	-	-	0.11	0.02	0.02	.19	.12	.03

\* Diferenças entre os grupos de intervenção não são significativas na Linha de Base

\*\* Não computadas na Linha de Base devido aos níveis muito baixos

F=Completo; M=Médio;C=Controlo

Emboras as diferenças na Linha de Base não sejam significativas, todas as diferenças observadas entre os grupos no Meio Termo 1 e 2 são significantes. Note-se o baixo nível nas habilidades de leitura antes de qualquer implementação do projecto e as mudanças observadas nas pontuações do EGRA na Linha de Base, mas também deve-se recordar que avaliamos os alunos no início do ano ( fevereiro-março 2013) antes que começassem a segunda classe.

O mesmo padrão observado nos dados apresentados na tabela 29 podem ser visots nos dados apresentados nas tabelas 30 a 32.

Tabela 30 2a Classe- Resultados do EGRA por província (Zambézia) e por grupo de intervenção

Sub-testes do EGRA	Linha de Base*			Meio Termo 1			Meio Termo 2		
	F	M	C	F	M	C	F	M	C
Reconhecimento de Letra (100 clpm)	6,95	6.07	7.3	18.6	19.0	16.2	28.6	27.4	12.3
Palavras Familiares (30 cwpm)	1.69	1.84	2.37	4.7	4.6	4.4	8.8	7.7	3.1
Leitura de conto (fluência) (120cwpm)	2.04	2.14	4.04	6.6	5.7	6.4	13.0	12.6	4.6
Compr. Leitura (4 questões)**	-	-	-	0.19	0.16	0.15	0.45	0.44	0.10

\* Diferenças entre os grupos de intervenção não são significativas na Linha de Base

F=Completo; M=Médio;C=Controlo

Tabela 31 3a Classe- Resultados do EGRA por província (Nampula) e por grupo de intervenção

Sub-testes do EGRA	Linha de Base*			Meio Termo 1			Meio Termo 2		
	F	M	C	F	M	C	F	M	C
Reconhecimento de Letra (100 clpm)	1.4	1.2	1.9	7.2	5.1	4.3	22.1	19.8	27.1
Palavras Familiares (30 cwpm)	0.34	0.27	0.33	1.3	0.8	0.7	2.7	2.0	.084
Leitura de conto (fluência) (120cwpm)	0.46	0.38	0.46	1.4	0.9	1.0	4.8	3.9	1.3
Compr. Leitura (4 questões)**	-	-	-	0.04	0.02	0.02	.25	.13	.03

\* Diferenças entre os grupos de intervenção não são significativas na Linha de Base

\*\* Não computadas na Linha de Base devido aos níveis muito baixos

F=Completo; M=Médio;C=Controlo

Tabela 32 3a Classe- Resultados do EGRA por província (Zambézia) e por grupo de intervenção

Sub-testes do EGRA	Linha de Base*			Meio Termo 1			Meio Termo 2		
	F	M	C	F	M	C	F	M	C
Reconhecimento de Letra (100 clpm)	5.57	4.85	4.21	14.5	11.7	7.8	30.7	28.1	26.6
Palavras Familiares (30 cwpm)	1.41	1.36	1.07	3.0	2.1	1.2	7.3	5.2	3.3
Leitura de conto (fluência) (120cwpm)	1.89	1.47	1.64	4.1	3.2	2.2	16.4	11.3	6.0
Compr. Leitura (4 questões)**	-	-	-	0.13	0.09	0.09	.61	.41	.22

\* Diferenças entre os grupos de intervenção não são significativas na Linha de Base

F=Completo; M=Médio;C=Controlo

No Meio Termo 2 as diferenças persistem. Os resultados dos sub-testes do EGRA por província são apresentados nas tabelas 33 e 34.

Tabela 33 Diferenças entre as províncias (2ª Classe)

EGRA sub-testes	Nampula			Zambézia		
	Completo	Médio	Controlo	Completo	Médio	Controlo
Compreensão Oral	7.7	6.9	5.6	9.4	8.4	8.3
CAP	6.6	6	4.6	5.8	5.3	4.4
Leitura de Letra	18.1	15	6.8	22.1	19.8	27
Leitura de Palavra	4.0	3.2	1.5	2.7	2.0	.84
Leitura de Conto	5.6	4.5	2.0	4.8	3.9	1.3
Compreensão de Leitura	.19	.12	.03	.25	.13	.03

Tabela 34 Diferenças entre as províncias (3ª Classe)

EGRA sub-testes	Nampula			Zambézia		
	Completo	Médio	Controlo	Completo	Médio	Controlo
Compreensão Oral	8.7	8.1	6.2	10.0	8.9	9.2
CAP	7.8	7.5	5.7	7.3	6.4	5.9
Leitura de Letra	28.6	27.4	12.3	30.7	28.1	26.6
Leitura de Palavra	8.8	7.7	3.1	7.3	5.2	3.3
Leitura de Conto	13.0	12.6	4.6	16.4	11.3	6.0
Compreensão de Leitura	.45	.44	.10	.61	.41	.22

#### 4.2.3 Diferenças observadas entre as escolas Urbana e Rurais

As diferenças observadas entre o desempenho dos alunos nos sub-testes do EGRA em escolas urbanas e rurais são todas significativas a 0.000 com alunos de comunidades urbanas consistentemente superando os seus homólogos das comunidades rurais. Note-se que apenas 785 (23%) dos estudantes avaliados vieram de escolas urbanas. A Tabela 35 resume as diferenças observadas entre as escolas urbanas e rurais para as 2ª e 3ª classes. Favor ver o anexo I para obter informações detalhadas sobre os níveis de significância, desvios padrões e limites superiores e inferiores de pontuações.

Tabela 35 Meio Termo 2- Pontuações do EGRA por classe e por escolas urbanas e rurais

EGRA sub-testes	Classe 2			Classe 3		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
N	397	1,334	1,731	388	1,316	1,704
Compreensão oral	9.6	7.1	7.7	10.6	8.0	8.6
CAP	6.5	5.2	5.5	8.1	6.4	6.8
Leitura de letra	24.2	15.7	17.7	33.3	22.8	25.3
Leitura de palavra	3.5	2.1	2.4	8.9	5.1	5.9
Leitura de conto	5.3	3.2	3.7	14.8	9.3	10.6
Compreensão de leitura	0.23	0.09	0.12	0.58	0.30	0.37

N=3,475

Muitos fatores podem causar essas diferenças-o ambiente mais rico de uma comunidade urbana, a maior exposição a materiais impressos, mais oportunidades para o aluno se socializar, os diferentes níveis de preparação de professores ou a distância de casa para a escola. A Zambézia inclui um maior número de escolas rurais do que Nampula, mas as taxas de absentismo dos estudantes observados são equivalentes em ambas as províncias (Nampula 60%; Zambézia 58%), como são as taxas de absentismo de professores (Nampula 31%; Zambézia 32%). Observou-se também que, em visitas anunciadas feitas pela ApaL, 79% dos SDs ou PDs estavam presentes na Zambézia contra 73% em Nampula. Uma diferença importante foi o atraso no início do dia lectivo (turno da manhã), 53 minutos na Zambézia, em oposição a 37 minutos em Nampula. Estes fatores são todos relacionados com a escola, mas, como mostrado na

literatura, outros fatores sócio-econômicos também podem aumentar a diferença rural-urbana. As Tabelas 36 e 37 apresentam os resultados do EGRA por tipo de escola e por tipo de intervenção para as 2ª e 3ª classes.

Tabela 36 Meio Termo 2- Pontuações do EGRA por escolas urbanas e rurais e por grupo de intervenção (2ª classe)

EGRA sub-testes	Urbana			Rural		
	Completo	Médio	Controlo	Completo	Médio	Controlo
N	157	160	80	426	402	506
Compreensão oral	9.8	9.2	10.8	8.1	7.1	6.4
CAP	7.1	6.2	7.7	5.9	5.5	4.3
Leitura de letra	24.5	17.7	36.0	18.1	17.0	12.8
Leitura de palavra	4.5	3.3	2.0	3.0	2.3	1.1
Leitura de conto	6.9	4.7	3.0	4.6	4.0	1.5
Compreensão de leitura	0.32	0.17	0.10	0.17	0.10	0.02

Tabela 37 Meio Termo 2- Pontuações do EGRA por escolas urbanas e rurais e por grupo de intervenção (3ª classe)

EGRA sub-tests	Urbana			Rural		
	Completo	Médio	Controlo	Completo	Médio	Controlo
N	160	148	80	433	379	504
Compreensão oral	10.7	10.5	10.5	8.8	7.7	7.5
CAP	8.4	8.3	7.1	7.3	6.4	5.6
Leitura de letra	34.5	32.2	32.7	27.7	26.0	16.5
Leitura de palavra	9.7	9.5	5.8	7.5	5.3	2.8
Leitura de conto	16.4	16.7	8.1	14.0	10.0	4.8
Compreensão de leitura	0.64	0.64	0.30	0.48	0.33	0.12

A diferença de leitura em zonas urbanas e rurais tem sido objecto de muitos estudos. Mesmo em países desenvolvidos, educadores realizaram estudos para investigar os fatores que contribuem para manter essa diferença. Cartwright & Allen (2002) constataram que a diferença entre o desempenho de leitura na zonas rural e urbana é mais fortemente relacionado com diferenças da comunidade e dizer que "... em relação às comunidades urbanas, as comunidades rurais foram caracterizadas por baixos níveis de educação, menos empregos ou empregos que ofereciam, em média, menor salário e menos propensos a exigir um diploma universitário. As diferenças de leitura rurais-urbanas estão ligadas às diferenças da comunidade em níveis de educação de adultos e da natureza do trabalho que executam e que têm à sua disposição. As características da comunidade são baseadas tanto no nível de escolaridade e trabalho dos pais de todos os alunos e sobre as características educacionais e profissionais da população adulta do município da escola". É possível que as diferenças entre as províncias estejam ligadas à diferença entre as

zonas urbano-rural, devido ao perfil mais rural das escolas na Zambézia e que as diferenças observadas por província podem, na realidade, ser diferenças entre o urbano e o rural.<sup>37</sup>

Alguns pontos referentes aos dados apresentados merecem destaque.

- Primeiro e mais importante, as diferenças entre os grupos de tratamento e de Controlo permanecem fortes e significativas mostrando o impacto da ApaL. O tratamento Completo está claramente à frente do Médio.
- Note-se que, como visto na Linha de Base e no Meio Termo I, as habilidades de Compreensão oral (compreensão de Português) estão em um nível superior na Zambézia mesmo no grupo de Controlo e as diferenças são significativas para ambas classes. No entanto, uma melhor compreensão oral não resulta em melhores habilidades de compreensão de leitura. Note-se que os grupos de tratamento superam o grupo de Controlo, mostrando novamente o impacto do projecto.
- Resultados por província são inconclusivos. Quando começamos a incluir tantas variáveis—pontuações no EGRA, províncias, grupos de tratamento, etc., os resultados tendem a tornar-se instáveis devido ao número reduzido na amostra por cada grupo. Embora o impacto do projecto e a importância das diferenças sejam fortes em uma amostra de 3.500 alunos, quando se reduz o número da amostra tanto o impacto como sua significância do resultados diminuem.

#### 4.3 Efeitos relacionados aos Professores: Mudanças nos Comportamentos Instrucionais

O ApaL depende fortemente da formação de professores para melhorar a qualidade do ensino de leitura. Nos INSETs, os professores aprendem uma série de habilidades incluindo metodologia de ensino de leitura, o uso de TLAs, instrução em planeamento e sequenciamento, como interagir com os alunos e gestão de sala de aula, etc. Com base em registos de treinamento recebidos do ApaL para 120 professores em tratamento Completo e 118 professores em grupos de tratamento Médio, não foi encontrada nenhuma diferença entre os grupos Completo e Médio, na média das horas recebidas de treinamento.

Tabela 38 Registo de Comparecimento no INSET

Tratamento	N	Média de horas	70+ horas at	51 – 69 horas	41 - 50 horas	40 horas ou
Completo	120	65.3	60 (50%)	40 (33%)	9 (8%)	11 (9%)
Médio	118	65.3	56 (47%)	43 (36%)	7 (6%)	12 (10%)

Os comportamentos instrucionais promovidos durante a formação do ApaL, em grande medida, foram implementados em sala de aula. Os professores nas escolas de tratamento Completo e Médio utilizaram estratégias que aparentam ser mais favoráveis ao ensino e claramente diferenciaram-se de seus colegas das escolas de Controlo. A figura 6 utiliza a porcentagem média de respostas aos itens do instrumento de observação de aula (SMA) para mostrar o desempenho de cada grupo—Completo, Médio e Controlo—em relação à pontuação máxima possível para cada grupo de itens que formam cada secção do instrumento..

<sup>37</sup> Cartwright, F & Allen Mary K. Entendendo as diferenças em leitura em zonas urbana e rural. Canada Bureau of Statistics, 2002.

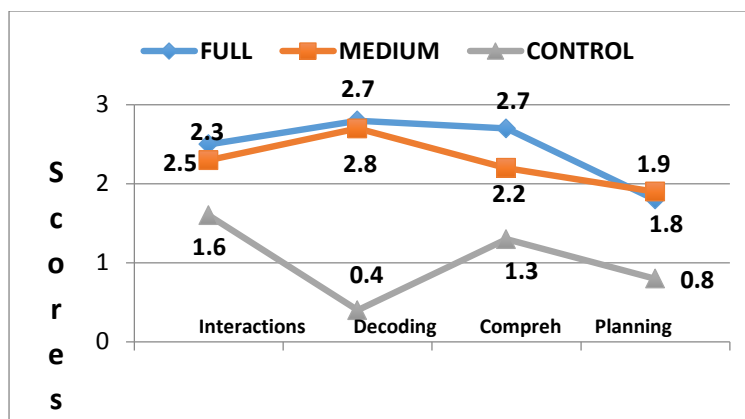


Figura 6 Percentagem de aproximação à pontuação máxima em cada secção por grupo<sup>38</sup>

As diferenças nos resultados entre os grupos de tratamento e Controlo não são surpreendentes, dado que os professores na escola de Controlo não receberam tratamento. O interessante é confirmar a hipótese que o treinamento dado pelo ApaL provocou uma mudança no comportamento instrucional do professor.

O instrumento de observação de aulas inclui 49 itens divididos em cinco secções: 1. Interações professor-aluno (12 itens), 2. actividades de descodificação (9 itens), 3. ensino de compreensão (10 itens), 4. gestão de sala de aula (10 itens) e 5. planeamento e sequenciamento (8 itens).<sup>39</sup> Para uma melhor compreensão dos comportamentos de instrução dos professores relacionados à leitura, um indicador composto foi desenvolvido para expressar o desempenho específico do professor em cada uma das cinco secções do instrumento. Nesta secção do relatório apresentamos os resultados expressos pela pontuação média por secção e por grupo de tratamento. A criação do índice ponderado ou pontuação composta nos permitiu comparar as médias gerais quando o número de itens por secção e os níveis de dificuldade do item variavam, assim como nos permitiu fazer comparações inter-grupos, de acordo com o modelo IE.<sup>40</sup> Note-se que um comportamento mais simples demonstrado por um grande número de professores recebeu menos peso no índice composto para aquela secção do que os comportamentos positivos mais difíceis observados entre um menor número de professores. As tabelas que se seguem pormenorizam os resultados das análises por grupo de tratamento e de Controlo para cada uma das secções.

A secção 1 *Interações Professor-Aluno* incluía itens como: "Professor caminha ao redor da sala de aula para observar os alunos mais de perto" ou "Professor faz perguntas a pelo menos dois meninos e duas meninas" " professor dá feedback específico aos alunos em relação às respostas de uma pergunta". Com base nos 12 itens observados e na relativa dificuldade de cada item, a pontuação máxima possível na Secção 1 era 3.08.

A Tabela 39 apresenta a média das pontuações por grupo e a percentagem da pontuação máxima alcançada por cada grupo. Além disso, faz comparações entre cada par, mostra a diferença entre as pontuações e aponta onde ocorrem as diferenças significativas. Para a interação professor-aluno, torna-se claro que, enquanto os grupos Completo e Médio não diferem entre si,<sup>41</sup> ambos estão claramente diferentes do grupo de Controlo.

<sup>38</sup> Não inclui a secção 4 devido a problemas detectados com itens.

<sup>39</sup> Uma cópia do instrumento de observação de aula está incluída no Anexo C.

<sup>40</sup> A dificuldade do item pode variar de 0.0 (nenhum professor respondeu o item correctamente) a 1.0 (todos os professores responderam o item correctamente).

<sup>41</sup> Os professores dos dois grupos de tratamento-Completo e Médio- receberam a mesma formação.



Tabela 39 Secção 1. Interações Professor-Aluno

Grupo de Tratamento	Média por grupo de tratamento	% obtendo o escore máximo (3.08)	Comparação entre grupos	Média do Grupo	Diferença entre as médias	Significância
Completo	2.25	73.1%	Médio	2.31	-0.056	.788 NS
			Controlo	1.69	0.564	.000 Sig.
Médio	2.31	75.0%	Completo	2.25	0.056	.788 NS
			Controlo	1.69	0.620	.000 Sig.
Controlo	1.69	54.9%	Completo	2.25	-0.564	.000 Sig.
			Médio	2.31	-.0.620	.000 Sig.

N=319 Significativo a 0.05

A secção 2, *As Actividades de Descodificação do Professor* são compostas por nove itens com uma pontuação máxima de 3.77. Esta secção inclui itens como, "Introduz sons das letras, antes de mostrar uma imagem da letra" ou "Ensina os nomes das letras". A tabela 40 mostra, mais uma vez, que não houve diferença entre as escolas de tratamento Completo e e Médio, mas que houve uma diferença significativa entre os dois grupos de intervenção e as escolas de Controlo.

Tabela 40 Secção 2. Actividades de Descodificação

Grupo de Tratamento	Média por grupo de tratamento	% obtendo o escore máximo (3.08)	Comparação entre grupos	Média do Grupo	Diferença entre as médias	Significância
Completo	2.89	76.7%	Médio	2.72	0.166	.287 NS
			Controlo	0.41	2.479	.000 Sig.
Médio	2.72	72.1%	Completo	2.89	-0.166	.287 NS
			Controlo	0.41	2.314	.000 Sig.
Controlo	0.41	10.9%	Completo	2.89	-2.479	.000 Sig.
			Médio	2.72	-2.314	.000 Sig.

N=319 Significativo a 0.05

A secção 3 do instrumento de observação, *Ensino de Compreensão*, reunia 10 itens e rendia uma pontuação máxima no índice de 5.30. Esta secção incluiu itens como "Usa novas palavras em frases como um exemplo" ou "pede aos alunos para recontar partes de uma história lida em voz alta" ou "Faz perguntas do tipo por que e como sobre a história lida para os alunos." Em média, 53 % dos dez itens receberam um

“ NÃO” pelos observadores mostrando que a prática não era observada possivelmente porque o ensino de compreensão seja uma tarefa muito mais difícil para os professores do que as observadas nas secções 1 e 2. Esta é uma informação útil para o ApaL ca ser considerada quando retomar a formação INSET em 2015. Os resultados por grupo de tratamento são os seguintes:

Tabela 41 Secção 3. Ensino de Compreensão

Grupo de Tratamento	Média por grupo de tratamento	% obtendo o escore máximo (3.08)	Comparação entre grupos	Média do Grupo	Diferença entre as médias	Significância
Completo	2.72	51.3%	Médio	2.28	0.439	.043 Sig
			Controlo	1.30	1.427	.000 Sig.
Médio	2.28	43.0%	Completo	2.72	-0.439	.043 Sig
			Controlo	1.30	0.988	.000 Sig.
Controlo	1.30	24.5%	Completo	2.72	-1.427	.000 Sig.
			Médio	2.28	-0.988	.000 Sig

N=319 Significativo a 0.05

Embora os dois grupos de tratamento estejam bem acima do grupo de Controlo, o que vemos aqui é o grupo de tratamento Completo mostrando uma melhoria pequena, mas estatisticamente significativa em relação ao grupo de tratamento Médio. Isto parece indicar que a formação dada aos directores de escola e pedagógico nos grupos de tratamento Completo contribuiu ao desempenho melhor do professor na classe de leitura.

A secção 4, *Gestão de Sala de Aula* incluía 10 itens do tipo: "Havia alunos que não estavam prestando atenção ao professor" ou "O professor deixou a sala durante o período de aula." Os itens sobre a gestão da sala de aula ou eram declarados na forma negativa ou exigiam respostas negativas. A resposta "Sim" significava que algo não havia sido feito correctamente ou de forma adequada. A resposta "Não" significava que o comportamento desejado foi observado. Assim, uma pontuação mais baixa no índice indica "melhor" gestão de sala de aula. A máxima (pior) pontuação possível no índice foi de 6.42 (supondo que todos os dez itens foram avaliados negativamente). Os resultados são mostrados na Tabela 42.

Tabela 42 Secção 4. Gestão de Sala de Aula

Grupo de Tratamento	Média por grupo de tratamento	% obtendo o escore máximo (3.08)	Comparação entre grupos	Média do Grupo	Diferença entre as médias	Significância
Completo	1.45	22.5%	Médio	1.66	-0.212	.374 NS
			Controlo	1.74	-0.296	.165 NS
Médio	1.66	25.9%	Completo	1.45	0.212	.374 NS
			Controlo	1.74	-0.842	.868 NS
Controlo	1.74	27.1%	Completo	1.45	0.212	.165 NS
			Médio	1.66	0.842	.868 NS

As diferenças estatisticamente significativas não foram encontradas na comparação entre qualquer um dos grupos, conforme demonstrado pelos dados apresentados na Tabela 42. É possível que o fato dos itens serem todos expressos na forma negativa ou exigissem respostas negativas (diferentemente de todos os outros itens) confundissem o observador. Os dados recolhidos em resposta a secção 4 não são tão confiáveis quanto as outras secções e, por esta razão, não estão incluídos na figura 6 (página 38). Uma revisão do instrumento se faz necessária pra fornecer dados válidos e confiáveis.

A secção final do instrumento de observação em sala de aula, *Planejamento e Sequenciamento*, lida com o planejamento dos professores e com o sequenciamento das actividades de leitura-revisão do material previamente ensinado, introdução de um novo aprendizado etc. Esta secção é composta de oito itens do tipo "Revisa o que foi ensinado previamente antes de introduzir novo material" ou "Verifica que os alunos fizeram a sua lição de casa". O índice de pontuação máxima possível era 3.76.

Tabela 43 Secção 5. Planejamento e Sequenciamento

Grupo de Tratamento	Média por grupo de tratamento	% obtendo o escore máximo (3.08)	Comparação entre grupos	Média do Grupo	Diferença entre as médias	Significância
Completo	1.80	47.8%	Médio	1.99	-0.189	.329 NS
			Controlo	0.87	0.982	..000 Sig.
Médio	1.99	52.9%	Completo	1.80	0.189	.329 NS
			Controlo	0.87	1.112	.000 Sig.
Controlo	0.87	23.1%	Completo	1.80	-0.928	.000 Sig.
			Médio	1.99	-1.120	.000 Sig.

N=319 Significativo a 0.05

Os dados mostrados na tabela 43 demonstram que não há diferenças entre os grupos de tratamento Completo e Médio, embora ambos tivessem pontuado significativamente melhor do que o grupo de Controlo.

Os resultados por grupos de tratamento confirmam que os comportamentos de ensino promovidos durante a formação foram, em grande medida, implementados em sala de aula- os professores nas escolas de tratamento Completo e Médio que estão claramente à frente de seus colegas das escolas de Controlo. É compreensível que, não tendo recebido qualquer formação sobre estratégias de leitura, os professores das escolas de Controlo obtiveram pontuações mais baixas. As comparações são feitas aqui para demonstrar que o que foi aprendido em formação foi posto em prática na sala de aula. As maiores pontuações obtidas pelos professores nas escolas de tratamento Completo podem ser resultado de uma gestão escolar mais eficaz, um componente presente nas escolas de tratamento Completo, mas não na alternativa de tratamento Médio.

#### 4.3.1 Associação entre as práticas de ensino e o desempenho dos alunos nos sub-testes do EGRA

Para abordar a questão "Em que medida os resultados dos alunos no EGRA estão associados com o desempenho instrucional do professor na sala de aula", foi examinada a relação entre as pontuações dos alunos nos sub-testes do EGRA e as pontuações obtidas pelos professores. As práticas de leitura observadas em sala de aula, especificamente, as actividades de descodificação, ensino de compreensão e de planejamento e sequenciamento mostram padrões de correlação semelhantes com o desempenho do aluno. A tabela 44 mostra as correlações estimadas por classe e com todas as classes combinadas. Em todos os sub-testes, excepto o Reconhecimento de letras na 2ª classe, há uma correlação significativa entre as pontuações dos alunos no EGRA e as actividades de descodificação do professor. Ou seja, as pontuações altas dos alunos são propensas a estarem relacionadas com professores muito envolvidos em actividades de descodificação em sala de aula. Portanto, a introdução do som das letras antes de mostrar a imagem da letra parece causar um efeito positivo sobre o desempenho dos alunos, especialmente no reconhecimento de palavras, que apresenta a mais alta correlação em todas as classes.

Tabela 44 Correlação entre a descodificação pelo professor e as pontuações dos alunos nos sub-testes do EGRA

EGRA Medições	Ensino de descodificação					
	2a classe		3a classe		2a e 3a classes	
	Correlação	Significância	Correlação	Significância	Correlação	Significância
Reconhecimento de letra	0.08	0.31   NS	0.27	0.00 sig	0.19	0.01 sig
Reconhecimento de palavra	0.35	0.00 Sig	0.36	0.00 sig	0.42	0.00 sig
Fluência nas palavras	0.36	0.00 Sig	0.25	0.00 sig	0.33	0.00 sig
Compreensão	0.32	0.00 sig	0.24	0.00 sig	0.29	0.00 sig

Significativo a 0.05

A figura abaixo apresenta a relação entre o ensino de descodificação e as pontuações dos estudantes no reconhecimento de palavras, mostrando que também quando as pontuações de descodificação pelo professor aumentam, a pontuação dos alunos no reconhecimento de palavras aumenta significativamente.

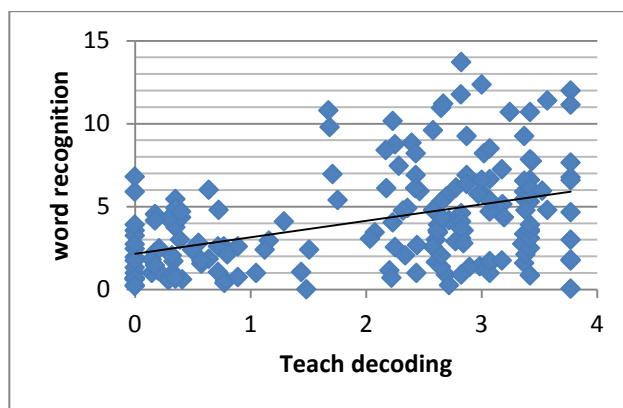


Figura 7 Relação entre o ensino de descodificação e o desempenho dos alunos em reconhecimento de palavra

Os padrões de correlação observados no ensino de compreensão são semelhantes aos observados em ensino de descodificação. A tabela 45 mostra que, em todos os sub-testes EGRA, excepto o reconhecimento de letras na 2ª classe, há uma correlação estatisticamente significativa entre o escore do aluno e a pontuação do professor no ensino de compreensão. Ou seja, os professores observados ensinando compreensão são propensos a ter alunos com maiores pontuações em todos sub-testes do EGRA, excepto o reconhecimento da letra para os alunos de segunda classe. As actividades de compreensão observadas na sala de aula incluíam pedir aos alunos para recontar parte de uma história em voz alta ou fazer perguntas do tipo por quê e como sobre a história. As correlações parecem ser um pouco maiores na 3ª classe do que na 2ª classe.

A Figura 7 representa graficamente a relação entre o ensino de descodificação e o reconhecimento de palavras: as pontuações mais altas do professor estão associadas à maior pontuação do estudante.

Tabela 45 Correlação entre o ensino de compreensão e as pontuações dos alunos nos sub-testes do EGRA

EGRA Medições	Ensino de Compreensão					
	2a classe		3a classe		2a e 3a classes	
	Correlação	Significância	Correlação	Significância	Correlação	Significância
Reconhecimento de letra	0.11	0.15NS	0.38	0.00 Sig	0.25	0.001Sig
Reconhecimento de palavra	0.29	0.00 Sig	0.41	0.00 Sig	0.37	0.00 Sig
Fluência nas palavras	0.31	0.00 Sig	0.33	0.00 Sig	0.31	0.00 Sig
Compreensão	0.29	0.00 Sig	0.32	0.00 Sig	0.29	0.00 Sig

Significativo a 0.05

A figura abaixo apresenta a relação entre o ensino de compreensão de leitura e as pontuações dos estudantes no reconhecimento de palavras. A pontuação máxima que os professores poderiam obter, dada a dificuldade do item, era de 5,30. Como a Figura 8 mostra que, quando a quantidade de actividades de ensino de compreensão aumenta, as notas dos alunos no reconhecimento de palavras também aumentam significativamente.

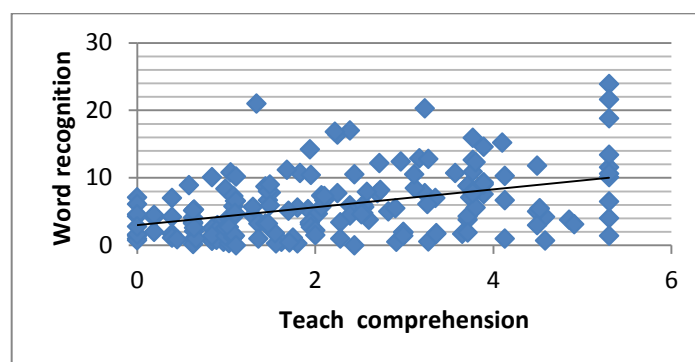


Figura 8 Relação entre o ensino de compreensão e as pontuações dos alunos (3ª Classe)

A correlação entre planeamento e sequenciamento e as pontuações dos alunos no EGRA foi também examinada e os resultados são mostradas na tabela 46.

Tabela 46 Correlação entre planeamento e sequenciamento e as pontuações do EGRA

EGRA sub-testes	Planeamento e Sequenciamento					
	2a classe		3a classe		2a e 3a classes	
	Correlação	Significância	Correlação	Significância	Correlação	Significância
Reconhecimento de letra	0.14	0.07 NS	0.34	0.00 Sig	0.27	0.000 Sig
Reconhecimento de	0.35	0.00 Sig	0.33	0.00 Sig	0.33	0.00 Sig

EGRA sub-testes	Planejamento e Sequenciamento					
	2a classe		3a classe		2a e 3a classes	
	Correlação	Significância	Correlação	Significância	Correlação	Significância
palavra						
Fluência nas palavras	0.33	0.00 Sig	0.29	0.00 Sig	0.29	0.00 Sig
Compreensão	0.24	0.00 Sig	0.25	0.00 Sig	0.21	0.00 Sig

Significativo a 0.05

À semelhança do que foi observado para a decodificação e para o ensino das actividades de compreensão, a Tabela 47 mostra que, em todos os sub-testes do EGRA, excepto o reconhecimento da letra na 2ª classe, há uma correlação estatisticamente significativa entre as pontuações dos alunos e as actividades de planeamento e sequenciamento conduzidas pelo professor na aula de leitura. Ou seja, os professores que realizam as actividades de leitura com planeamento e seqüência fazem com que os alunos alcancem melhores pontuações em todos os subtestes do EGRA, excepto o reconhecimento da letra na 2ª classe. Além disso, as correlações parecem ser ligeiramente maiores no teste de reconhecimento de palavras do que em outros sub-testes.

A figura 9 abaixo apresenta mostra a relação entre a frequência de planeamento e sequenciamento do professor e o desempenho do aluno. Quando a frequência de planeamento e sequenciamento do professor aumenta, o desempenho dos alunos também aumenta significativamente.

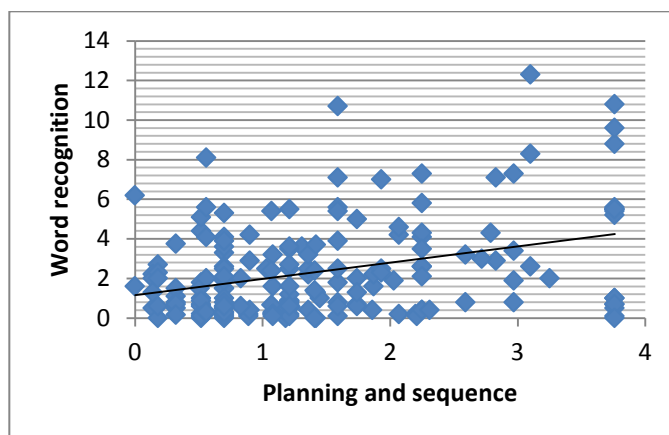


Figura 9 Relação entre planeamento e sequenciamento e as pontuações dos alunos (3ª Classe)

Estes resultados são confirmados pela informação recolhida através de entrevistas com os directores de escolas. Quando perguntados o que era agora observável na escola que não estava em vigor antes do ApaL, os directores de escolas e directores pedagógicos apontaram para a Metodologia (ensino dos sons das letras), o planeamento de classe com as lições estruturadas (a metodologia dos "sete passos" para o ensino da classe). As pontuações obtidas pelos alunos no EGRA mostram o impacto da modificação do comportamento de instrução do professor. Este comportamento instrucional modificado pode ser visto como resultado da participação do professor nas 15 secções INSET nas quais 64% dos 849 professores de segunda e terceira classes tiveram uma taxa de comparecimento de 75% ou mais. No último trimestre de 2014, os 79% dos professores compareceram a pelo menos quatro INSETs realizados.

#### 4.4 Efeitos em relação à escola: Mudanças na gestão escolar e no apoio à leitura.<sup>42</sup>

A ferramenta de Avaliação de Gestão Escolar (SMA) foi projetada para documentar práticas de gestão escolar observáveis que poderiam melhorar a quantidade de instrução de leitura oferecida na segunda e terceira classes. Como parte do programa de formação e *coaching* do Director de Escola implementado nas escolas de tratamento Completo, os directores de escolas são orientados sobre a necessidade de uma liderança escolar eficaz para produzir as mudanças necessárias, para aumentar a quantidade de instrução e afetar os resultados de leitura. Por exemplo, os directores devem ser os primeiros a chegar nas escolas e devem diminuir seu tempo fora da escola e quando eles precisam se ausentar da escola para resolver outros assuntos, eles devem delegar a responsabilidade da gestão da escola para o director pedagógico ou para outro auxiliar de ação educativa. Dado que a maioria das escolas opera com múltiplos turnos, um início tardio equivale à perda de tempo de instrução, já o dia na escola termina no tempo previsto, sem hora adicional. Por essa razão, consideramos a presença no início do turno, ou do director da escola ou do director pedagógico, como um sinal de boa gestão da escola que poderia resultar no aumento da quantidade de instrução.<sup>43</sup>

##### 4.4.1 Absentismo e chegada tardia de directores de escola e directores pedagógicos

Como parte da recolha de dados de setembro de 2014, as equipes de supervisor / inquiridor fizeram visitas não anunciadas a 180 escolas e registraram se o director da escola (SD) ou o director pedagógico (PD) estavam presentes na escola em qualquer momento durante o primeiro turno visitado. Note-se que a maioria das escolas visitadas tem dois turnos (manhã e tarde), mas algumas eram escolas com três turnos (manhã, meio da manhã, e tarde). Dependendo do horário escolar, as equipes visitaram um ou dois turnos, a fim de fazer observações em ambas as classes. A tabela abaixo apresenta um resumo do número de escolas visitadas e se o SD ou o PD estavam presentes durante o turno visitado por grupo de tratamento e por província.

Tabela 47 Número e percentagem de escolas visitadas com o SD ou PD presentes

Grupo	Nampula			Zambézia		
	Escolas Visitadas	Escolas com SD ou PD presente	Porcentagem de escolas com SD ou PD presente	Escolas Visitadas	Escolas com SD ou PD presente	Porcentagem de escolas com SD ou PD presente
Completo	31	24	77%	29	24	83%
Médio	30	24	80%	29	20	69%
Controlo	33	21	64%	28	24	86%
Total	94	69	73%	86	68	79%

Os dados apresentados na tabela 47 permitem as seguintes conclusões:

- Em geral, observa-se que a instrução começa com atrasos significativos em muitas das escolas onde o projecto está instalado.
- Em 24% das 180 escolas visitadas, tanto o director da escola como o pedagógico estavam ausentes no dia da visita.
- Em Nampula, houve pouca diferença em relação à presença do director de escola e do pedagógico nas escolas de tratamento Completo e Médio. No geral, a presença do directores nas escolas de tratamento foi cerca de 15% maior em comparação com as escolas de Controlo.

<sup>42</sup> Os dados foram analisados pelo WEI. Os resultados exibidos nesta secção foram fornecidos para o IE pelo Chefe de Equipe David Noyes do WEI / APAL.

<sup>43</sup> Relatório ApaL

No entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

- Na Zambézia, escolas de Controlo tiveram uma taxa de comparecimento do SD / PD maior e o tratamento Completo mostrou uma taxa de frequência mais elevada do que as escolas de tratamento Médio. Neste caso, também, as diferenças não foram estatisticamente significativas.
- Examinando apenas o turno da manhã, não foi encontrada diferença significativa entre os grupos de tratamento Completo e Médio. No entanto, os grupos de tratamento combinados (com Nampula e Zambézia consideradas em conjunto) mostram taxas de presença significativamente maior ( $p = 0,006$ ) do que o grupo de Controlo- 69% dos directores das escolas de tratamento chegavam no horário, em comparação com 39% do grupo de Controlo.
- Em conclusão, o absentismo entre os gestores escolares é elevado e constitui um desafio que deve ser abordado pela USAID/ApaL no próximo ano lectivo, buscando apoio adicional do SDEJT e do DPEC.

#### 4.4.2 Atraso no início do dia escolar

Um dos indicadores para a USAID | ApaL é o aumento da quantidade de instrução. A hipótese é que o aumento da quantidade, juntamente com a melhoria da qualidade do ensino, irá resultar em mais aprendizado e melhores competências de leitura. Em um nível mais básico, o tempo de instrução significa que os alunos estão em sala de aula com os professores efetivamente fornecendo instruções ao longo de todo o período. Os períodos de instrução variam entre 45 minutos (escolas que funcionam em dois turnos) a 40 minutos (escolas com três turnos). O dia escolar consiste tipicamente em um total de cinco desses períodos de instrução de 45/40 minutos. Quando o dia escolar começa tarde como resultado do atraso dos directores, dos professores e / ou dos alunos, isso se traduz diretamente em perda de tempo de instrução. Ao garantir que as aulas comecem no horário todos os dias, as escolas podem aumentar de forma significativa o tempo que os alunos passam aprendendo a ler.

Como observado acima, as equipes de recolha de dados chegaram nas escolas pelo menos 15 minutos antes do início do turno escolar. Devemos acrescentar que as visitas haviam sido previamente anunciadas. Os supervisores registraram o horário “oficial” do início das aulas e o horário que um professor de qualquer classe entrou na sala de aula para começar a ensinar como uma medida substituta do início do turno de estudo. A tabela abaixo apresenta o número médio de minutos que o turno escolar da manhã, do meio da manhã, e da tarde começaram atrasados por grupo de tratamento e por província. Aqui, novamente, nota-se que o início do turno da manhã apresenta o maior desafio da gestão escolar.

Tabela 48 Média de minutos de atraso de instrução

Grupo	Nampula			Zambézia		
	Média de atraso na manhã	Média de atraso no meio da manhã	Média de atraso na tarde	Média de atraso na manhã	Média de atraso no meio da manhã	Média de atraso na tarde
Completo	24	5	10	44	0	12
Médio	40	11	8	55	0	13
Controlo	46	9	18	58	1	16
Total	37	8	11	53	1	14

Dos dados mostrados na Tabela 48 podemos concluir que:

- Os atrasos na instrução no início do dia são significativamente menores nos segundos e terceiros turnos do que no turno da manhã.



- As escolas de tratamento Completo geralmente apresentaram os menores atrasos em ambas as províncias. As diferenças entre os grupos Completo, Médio e os grupos de Controlo foram as mais pronunciadas em Nampula.
- Na Zambézia, o início tardio do dia escolar é mais perceptível e as escolas de tratamento Pleno perderam uma média de 44 minutos, sendo que em Nampula a perda foi de 24 minutos. As escolas de Controlo na Zambézia perderam quase uma hora de tempo de instrução e estas em Nampula perderam 46 minutos.

#### 4.4.3 O absentismo dos professores

As taxas elevadas de absentismo dos professores resultam em uma perda significativa de tempo de instrução porque as escolas geralmente não oferecem instruções para os alunos quando o professor não aparece. Para reduzir o absentismo nas escolas de tratamento Completo, o componente de formação em gestão escolar orientou os directores sobre o uso de ferramentas para controlar e reduzir o absentismo de professores e sobre as técnicas de *feedback* eficaz para apoiar mudanças no comportamento dos mesmos. Enquanto evidências anedóticas recolhidas pelo sistema de Monitoria e Avaliação do ApaL e confirmadas pelas entrevistas realizadas com 94 directores de escolas e directores pedagógicos pela equipe IE sugerem que os directores estão aplicando essas técnicas, a redução do absentismo dos professores continua a ser um desafio. Existem medidas que responsabilizam os professores por não aparecerem para trabalhar, mas elas não são aplicadas

Para a recolha de dados sobre o absentismo dos professores, as equipas verificaram o número de professores de 2ª e 3ª classes programados para estarem presentes durante o turno observado. As equipas então confirmavam o número de professores de 2ª e 3ª classes presentes para obter uma medida geral de absentismo dos professores. A tabela abaixo apresenta um resumo de absentismo dos professores por grupo de tratamento e por província.

Tabela 49 Taxas de professores ausentes\*

Grupo	Nampula			Zambézia			Taxa de faltas dos professores ambas Províncias
	Número de professores esperados	Número de professores presentes	Taxa de Faltas do Professor	Número de professores esperados	Número de professores presentes	Taxa de Faltas do Professor	
Completo	304	211	31%	138	94	32%	31%
Médio	212	142	33%	111	80	28%	31%
Controlo	118	77	35%	93	63	32%	34%
Total	634	430	32%	342	237	31%	32%

\* Mostra a taxa de faltas dos professores por grupo e por província. A taxa de absentismo é calculada determinando-se quantos professores deveriam estar presentes (planejado) versus quantos professores estavam realmente presentes no dia da visita.

A informação apresentada na tabela 49 mostra que houve pouca variação no absentismo dos professores ao compararmos o grupo de tratamento e a província, com uma taxa geral de faltosos de 32%. Estes dados são consistentes com os dados de Avaliação Escolar Rápida recolhidos em março e junho, durante o ano lectivo de 2013. O projecto é capaz de fornecer ferramentas que promovem a mudança na gestão das escolas, mas a redução do absentismo dos professores requer maiores esforços de líderes de distrito e líderes provinciais. Como parte dos esforços para melhorar a gestão escolar, o projecto USAID / ApaL tem orientado os directores sobre a importância de manter rotinas regulares que promovam uma gestão da escola eficaz. Os SDs foram treinados e monitorados ao longo do ano sobre a implementação de rotinas (Favor consultar a Seção 2, página 11). A Figura 10 mostra os percentuais de escolas que foram observadas utilizando cada uma das rotinas de gestão escolar recomendadas

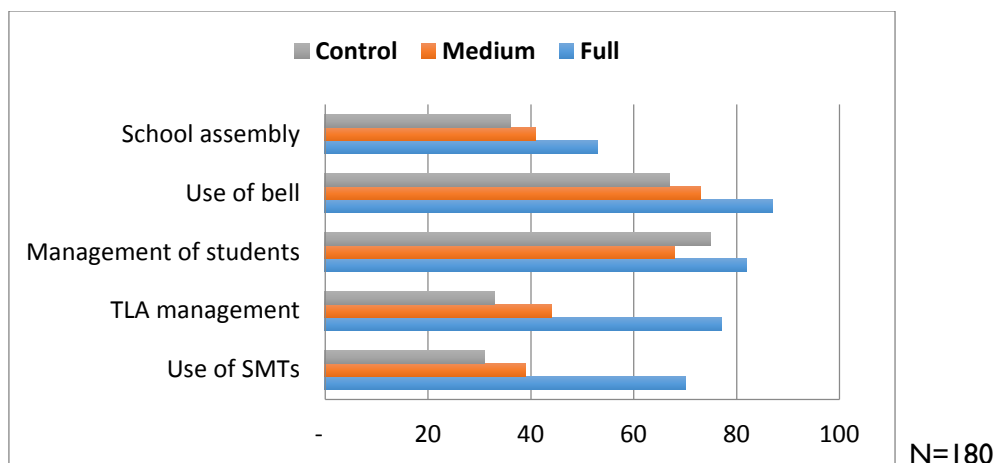


Figura 10 Porcentagem de escolas observadas utilizando as rotinas

Como esperado, as escolas de tratamento Completo onde os directores de escolas receberam o componente de gestão escolar do programa mostraram níveis muito mais elevados de implementação das rotinas do que as escolas de Controlo ou as escolas de tratamento Médio. As respostas às questões colocadas pela equipe da IE quando conduziu as entrevistas com o director da escola (Sub-seccção 4.4) mostram que os directores de escola consideram que essas rotinas são um instrumento eficaz de gestão da escola e que eles estão otimistas de que vão poder mantê-las, mesmo quando ApaL já não estiver dando apoio às escolas.

Para um melhor entendimento dos vários fatores incluídos no desempenho da gestão escolar, um indicador compósito formado por nove itens, cada um com um possível valor entre zero e 1.00 foi computado. Em cada caso, um valor de 1.00 indica prática de gestão escolar positiva, enquanto que zero indica a prática de gestão escolar mais fraca. Nem todas as escolas tiveram dados para todos os nove itens. O valor do indicador é calculado pela soma do total de cada indicador e dividido pelo número de itens para os quais há dados disponíveis (sete ou nove). Os resultados são apresentados para o valor médio do indicador, bem como para o número e percentagem de escolas com um valor do indicador composto maior do que um desvio padrão da média. Vê-se que essas escolas com melhor desempenho são predominantemente do grupo de tratamento Completo. O valor médio do indicador compósito é apresentado na tabela abaixo.

Nas duas províncias e em todos os grupos, o valor médio e desvio padrão do indicador compósito foram calculados. Isto dá uma média de 0,43, com um desvio padrão de 0,24. Isto significa que, em média, das 180 escolas visitadas, aproximadamente 68% tinha um valor do indicativo compósito dentro de um desvio padrão da média (ou seja, entre 0,19 e 0,67). Nós rotulamos escolas como tendo "alto" desempenho de gestão escolar, para aquelas com um valor do indicador compósito maior do que um desvio padrão da média (ou seja, aquelas com um valor do indicador compósito maior que 0,67). Este critério é aplicado a cada escola por grupo e por província, a fim de determinar o número de escolas com alto desempenho de gestão escolar. Deve-se notar que usamos o termo de alto desempenho em um sentido relativo—são de alto desempenho em relação ao grupo de 180 escolas observadas durante a recolha de dados EGRA / SMA. Os resultados são apresentados para o valor médio do indicador, bem como para o número e percentagem de escolas com um valor do indicador compósito maior do que o desvio padrão da média. Observa-se que essas escolas com melhor desempenho são predominantemente do grupo de tratamento Completo. O valor médio do indicador compósito é apresentado na tabela 50.

Tabela 50 Indicador compósito da gestão escolar

Grupo	Nampula		Zambézia		Ambas Províncias	
	Valor Médio do Indicador Compósito	Número e % de Escolas de “Alto” Desempenho	Valor Médio do Indicador Compósito	Número e % de Escolas de “Alto” Desempenho	Valor Médio do Indicador Compósito	Número e % de Escolas de “Alto” Desempenho
Completo	0.62	14 (45%)	0.52	9 (31%)	0.58	23 (38%)
Médio	0.42	3 (10%)	0.34	1 (3%)	0.38	4 (7%)
Controlo	0.34	0 (0%)	0.35	3 (11%)	0.34	3 (5%)
Total	0.46	17 (18%)	0.40	13 (15%)	0.43	30 (17%)

Desta análise podemos tirar as seguintes conclusões:

- Enquanto os componentes individuais do indicador compósito indicam apenas ligeiramente melhor desempenho nas escolas de tratamento Completo, em conjunto, estes fatores indicam uma tendência geral de melhoria da gestão, avaliada por esses indicadores. Os resultados são significativos em cada província e entre as províncias.
- Das 180 escolas avaliadas, um total de 30 escolas se enquadram na categoria de alto desempenho com relação à gestão escolar utilizando este composto. Dessas 30 escolas, 23 são escolas de tratamento Completo.
- O desempenho um pouco melhor nas escolas de tratamento Completo em relação aos grupos Médio e de Controlo na maioria dos indicadores, embora a maioria das diferenças não sejam estatisticamente significativas.
- Um desempenho um pouco melhor é visto em Nampula em relação à Zambézia na maioria dos indicadores.
- Enquanto indicações de melhoria de desempenho relativo são positivas, os níveis absolutos de indicadores, tais como o absentismo de professor e aluno, são elevados e representam um desafio contínuo para o programa.
- Quando todos os indicadores de gestão são considerados juntos com um indicador compósito, as escolas de tratamento Completo têm desempenho melhor do que os outros grupos, com 77% das 30 escolas de melhor desempenho no que diz respeito à gestão escolar proveniente do grupo de tratamento Completo.

Embora a informação fornecida seja útil tanto para informar a atividade futura do programa como para avaliar o impacto da intervenção de tratamento Completo e Médio em relação ao grupo de Controlo, duas limitações do conjunto de dados e da análise de acompanhamento devem ser consideradas. Primeiramente, os dados do SMA são todos derivados de uma única observação sem aviso prévio realizado nas 180 escolas da amostra. Estas observações individuais que acontecem em um determinado ponto no ano lectivo podem não ser indicativas da prática regular em qualquer escola e, portanto, os resultados podem ser maiores ou menores do que podem ser observados em qualquer outro dia, durante todo o ano. Observe-se neste respeito que grande parte dos dados parecem ser consistentes com observações anteriores realizadas ao longo do ano com a ferramenta Avaliação Escolar Rápida (RSA). Em segundo, a construção do indicador compósito pode ser feita de outras maneiras; uma análise de confiabilidade detalhada não foi realizada, embora os itens apresentem um nível aceitável de consistência interna ( $\alpha = 0,67$ ).

#### 4.4.4 Associação entre o indicador composto de Gestão Escolar e do estudante pontuação EGRA

Os dados fornecidos pela APAL foram ainda analisados para examinar a relação entre a qualidade da escola representada pelo score composto (Tabela 50) e a pontuação obtida pelos alunos. A tabela 51 mostra a correlação entre o indicador composto de gestão escolar e as pontuações nos sub-testes do

EGRA seleccionados. Os resultados sugerem que as associações não são tão fortes como as observadas entre as três práticas de instrução de leitura pelo professor e as pontuações no EGRA. O reconhecimento de palavras é o único teste EGRA com significância em todas as classes e com as 2ª e 3ª classes combinadas. Os outros sub-testes do EGRA não mostram um padrão de consistência de correlação. Por exemplo, a correlação entre gestão escolar e fluência nas palavras não é significativa nas 2ª e 3ª classes, mas é significativa quando as 2ª e 3ª classes são combinadas. Mesmo assim, o tamanho do coeficiente é menor (0,16), quando comparado com os observados nas actividades do professor como descodificação e compreensão de ensino (em torno de 0,40).

Tabela 51 Correlação entre o indicador composto de gestão escolar e as pontuações do EGRA

EGRA sub-testes	Gestão Escolar					
	2a classe		3a classe		2a e 3a classes	
	Correlação	Significância	Correlação	Significância	Correlação	Significância
Reconhecimento de letra	0.17	0.02 NS	0.11	0.13 NS	0.16	0.03 Sig
Reconhecimento de palavra	0.18	0.02 Sig	0.21	0.00 Sig	0.26	0.001 Sig
Fluência nas palavras	0.08	0.32 NS	0.13	0.08 NS	0.16	0.04 Sig
Compreensão	0.09	0.25 NS	0.16	0.03 Sig	0.18	0.02 Sig

Significativo a 0.05

#### 4.5 Entrevistas com os Directores de Escola/Pedagógicos

Os supervisores do IE (equipe senior do GSC) realizaram 94 entrevistas face-a-face semiestruturadas com os directores de escola e / ou directores pedagógicos. Destes 46 eram directores do tratamento Completo e 48 de escolas de tratamento Médio. Na ausência do director da escola, a entrevista era realizada com o director pedagógico ou com o assistente de direcção. Dezoito dos directores entrevistados também coordenadores de ZIPs. Embora nenhum director se recusasse a participar, em alguns casos, a ausência de directores de escola tornou necessário agendar uma segunda visita à escola. Se os directores não estivessem presentes na segunda tentativa, a escola era retirada da lista de entrevistas. Este fato explica a razão de termos apenas 94 entrevistas das 120 escolas visitadas.

Todas as entrevistas foram gravadas com a permissão do entrevistado e posteriormente transcritas para permitir a análise. Estas transcrições e algumas amostras de áudio das entrevistas foram consideradas muito reveladoras. Uma transcrição das entrevistas foi submetida à USAID separadamente. A tabela 52 fornece os detalhes de onde as entrevistas foram realizadas.

Tabela 52 Entrevistas com Directores de Escolas e Directores Pedagógicos

Província	Distrito	Entrevistas realizadas	Tratamento	
			Médio	Completo
Nampula	Monapo	18	11	7
	Murupula	10	6	4
	Nampula	16	6	10
Total Nampula	3	44	23	21
Zambézia	Mocuba	24	13	11
	Nicoadala	21	7	14

Província	Distrito	Entrevistas realizadas	Tratamento	
			Médio	Completo
	Quelimane	5	5	-
Total Zambézia	3	50	25	25
<b>TOTAL</b>	6	94	48	46

As quatro perguntas das entrevistas focavam nos procedimentos implementados na escola, como resultado da participação no projecto ApaL:

1. Por favor, nomeie uma ou mais actividades ou procedimentos que não eram usadas antes de ApaL e estão sendo agora, como resultado da participação da escola no projecto.
2. Qual você considera ser a iniciativa implementada pelo ApaL mais importante para melhorar o desempenho de leitura das segundas e terceiras classes?
3. De todas as iniciativas implementadas como resultado da participação no ApaL, quais você gostaria de manter?
4. Em 2015 esta escola não receberá recursos do ApaL. Quais iniciativas e procedimentos você acha que poderia ser sustentada com os recursos disponíveis para a escola?

Primeiramente, as respostas para cada pergunta foram examinadas para determinar os temas recorrentes que emergiram das declarações. Declarações vagas como "... os professores aprenderam muito com ApaL ..." ou "... O ApaL tem ajudado estudantes e professores ..." foram eliminadas porque constituem um "ruído" e sugerem que o director não estava ciente dos detalhes e talvez não realmente envolvido com o programa. Os entrevistadores eram experientes e conscientes da necessidade de sondar coisas específicas e não se satisfaziam com generalidades. Uma vez que os temas emergiram claramente, as categorias foram estabelecidas e as respostas foram novamente examinadas e colocadas dentro das categorias à qual pertenciam.

Em algumas escolas, como resultado do período eleitoral, os directores de escola tinha sido nomeados apenas um mês ou dois anteriormente às entrevistas. Alguns desses directores por serem nomeados políticos não estavam plenamente conscientes dos benefícios e dos desafios que acompanham o projecto ApaL. Abaixo usamos citações seleccionadas a partir de entrevistados que representam e definem as categorias que foram utilizadas para a análise das respostas dadas à pergunta 1.

<b>Pergunta 1. Favor cite uma ou mais actividades ou procedimentos que não eram feitos antes do ApaL e que fazem agora como resultado da participação da escola no projecto.</b>
<b>Nova metodologia.</b> " Antes do ApaL, ensinávamos o nome, mas não o som da letra. Agora os alunos sabem o nome da letra e o seu som e isso tem facilitado a aprendizagem de leitura. "
<b>Disponibilidade dos TLAs.</b> "O uso dos TLAs e de outros materiais concretos de ensino e aprendizagem facilitam o trabalho do professor e melhora a aprendizagem."
<b>Disponibilidade dos livros descodificáveis para os alunos.</b> " Os alunos nunca tiveram livros que pudessem ser levados para casa; agora frequentemente eles pedem os livros para levarem para casa e lerem para os pais."
<b>Planejamento de aula.</b> "Os planos de aula são bem específicos e permitem que os professores sigam todos os passos necessários para uma aula bem organizada. "
<b>Formação em gestão escolar.</b> "Eu registro e monitoro as faltas dos professores e dos alunos e nunca havia feito isso antes." "Eu comecei a planejar as actividades escolares semanalmente e não anualmente como fazia antes do ApaL." "Eu visito e observo os professores quando estão ensinando leitura."

A figura 11 mostra a frequência com que cada uma das categorias referentes à pergunta # 1 foram citadas pelos entrevistados. Observe que a categoria foi contada apenas uma vez por resposta, mesmo

que durante o curso da conversa o entrevistado pudesse ter mencionado o mesmo ponto mais de uma vez.

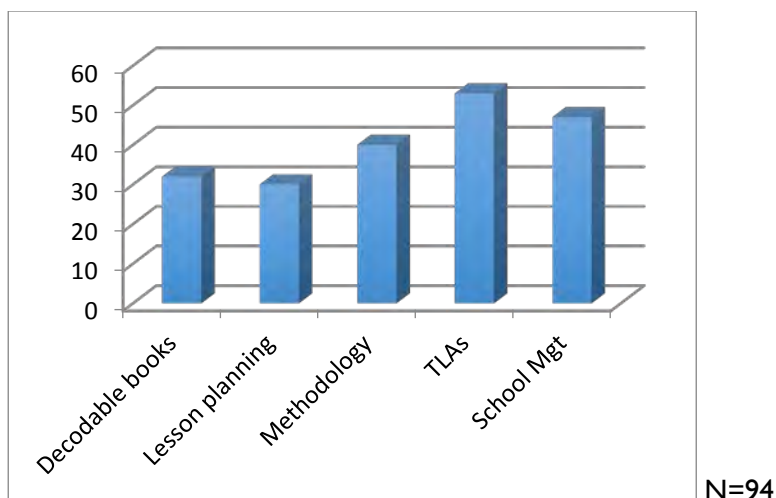


Figura 1 | Iniciativas implementadas nas escolas como resultado da participação no ApaL

Os cinco aspectos instrucionais mostrados acima são repetidamente mencionado pelos directores de escolas em suas respostas às perguntas da entrevista. De acordo com aproximadamente 50% dos directores entrevistados, os TLAs e os procedimentos de gestão da escola podem definitivamente ser observados nas escolas. Os directores muitas vezes referem-se ao conjunto de ferramentas fornecido pelo ApaL e às formas de registro de faltas e presenças, o planeamento semanal, a prática de dar *feedback* construtivo para os professores e outras ferramentas incluídas no “*kit*” de gestão escolar disponibilizado para os directores. Os TLAs são os itens mais mencionados e parecem ser amplamente utilizados nas escolas. A metodologia de ensino do som das letras é considerada uma forma mais eficaz para ensinar a ler do que o que estava sendo feito antes do ApaL e os planos de aula são vistos como um organizador e facilitador que promovem e incentivam um melhor ensino. Por último, os livros decodificáveis <sup>44</sup> são considerados um grande incentivo à leitura e a estratégia de permitir que os alunos os levem para casa valeu a pena. Os alunos constantemente pedem os livros para levar para casa para que possam ler para seus pais. Abaixo, a informação é apresentada por tipo de tratamento.

<sup>44</sup> Pequenos, econômicos, livros de seis páginas, fáceis de reproduzir que os alunos podem levar para casa. Quase 900.000 exemplares foram distribuídos nas escolas.

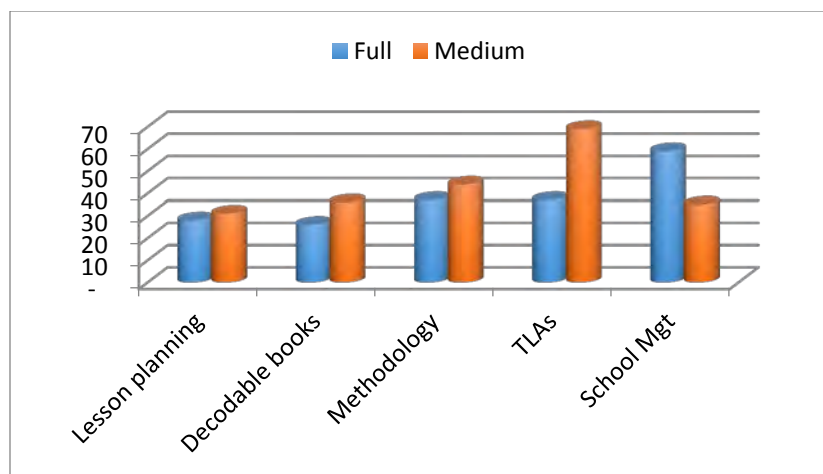


Figura 12 Iniciativas implementadas na escola resultado da participação no projecto

A pergunta 2 solicitava aos directores que mencionassem a atividade ou o procedimento implementado pelo ApaL mais importante, aquele que tivesse causado maior impacto no ensino da leitura na escola. Categorias criadas a partir dos dados são representadas pelas citações seleccionadas de entrevistados abaixo.

<b>Pergunta 2. Qual a iniciativa implementada nesta escola pelo ApaL mais importante para melhorar o desempenho de leitura dos alunos da segunda e terceira classes.</b>
<b>Nova metodologia.</b> "Nova metodologia usada para ensinar a ler, como ensinar o som das letras e, em seguida, colocar os sons juntos para formar palavras."
<b>Disponibilidade dos TLAs.</b> "O uso de materiais concretos para facilitar o trabalho dos professores-os cartazes com o alfabeto, cartões, materiais produzidos pelos professores etc."
<b>Disponibilidade dos livros descodificáveis para os alunos.</b> "A disponibilidade dos livros descodificáveis que os alunos possam levar para casa tem sido o maior incentivo para aprender a ler."
<b>Planejamento de aula.</b> "Os professores aprenderam a planejar suas aulas, a gerenciar o tempo em sala de aula de forma mais eficaz". "Os passos necessários para conduzir uma classe." "Os planos de aula são fáceis de seguir e facilitam enormemente o trabalho do professor."
<b>Formação em gestão escolar.</b> "A formação em gestão escolar para directores de escolas; o uso de <i>kits</i> de gestão para registrar as ausências; como visitar as aulas e dar <i>feedback</i> aos professores".
<b>Formação de professor.</b> "A formação oferecida aos professores sobre como ensinar leitura, como conduzir uma classe, como avaliar a habilidade de leitura dos alunos."
<b>Envolvimento da comunidade/dos pais.</b> "O envolvimento dos pais e iniciativas que envolvam a comunidade com o Dia da Leitura."

A figura 13 mostra a percepção dos directores da importância relativa das iniciativas ApaL expressa em percentagem de menções feitas a cada uma das categorias acima. É importante lembrar que a maioria dos directores mencionaram não uma, mas duas ou três actividades de maior impacto.

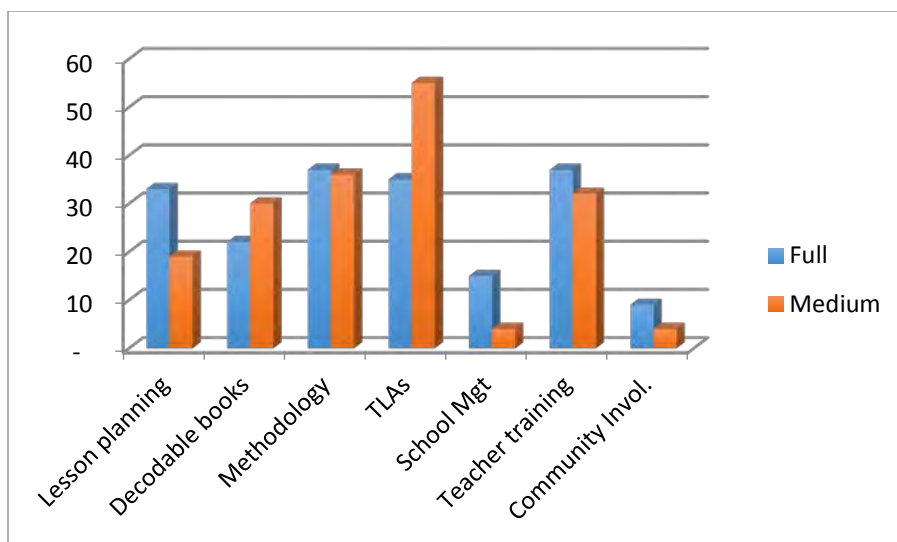


Figura 13 Percepção dos directores de escolas sobre as iniciativas do ApaL que causaram maior impacto no desempenho de leitura dos alunos

Os directores de escolas concordam sobre a importância da Metodologia (ensinar os alunos os sons das letras) e sobre a formação de professores. Isto não surpreende, porque a nova metodologia, obviamente, exige a formação de professores. Os directores de escolas de tratamento Médio estão muito entusiasmados em relação aos TLAs e à sua importância. De acordo com os directores de escolas, os resultados da formação em gestão escolar podem ser facilmente observados na escola (Figura 10). No entanto, a gestão escolar não é vista pelos directores de escola como o fator mais importante quando se trata de melhorar o desempenho de leitura do aluno.

A pergunta 3 procura determinar quais das actividades ou procedimentos implementados pelo ApaL, os directores consideram essenciais e devem ser mantidas.

Pergunta 3. Qual iniciativa do ApaL implementada nesta escola deveria ser mantida
<b>Nova metodologia.</b> "A nova metodologia utilizada para ensinar a ler, como ensinar o som das letras e, em seguida, colocar os sons juntos para formar palavras."
<b>Disponibilidade dos TLAs.</b> "O uso de materiais concretos para facilitar o trabalho dos professores-cartazes com o alfabeto, cartões, materiais produzidos pelo professor etc."
<b>Disponibilidade dos livros descodificáveis para os alunos.</b> "A disponibilidade dos livros descodificáveis que os alunos podem levar para casa tem sido o maior incentivo para aprender a ler."
<b>Planejamento de aula.</b> "Os professores aprenderam a planejar sua classe, a gerenciar o tempo em sala de aula de forma mais eficaz". "Os passos necessários para conduzir uma classe." "Os planos de aula são fáceis de seguir e facilitam enormemente o trabalho do professor."
<b>Formação em gestão escolar.</b> "A formação em gestão escolar para directores de escolas; o uso de <i>kits</i> de gestão para registrar as ausências; como visitar as aulas e dar <i>feedback</i> aos professores".
<b>Formação de professor.</b> "A formação dado aos professores sobre como ensinar a ler, como conduzir uma aula, como avaliar as competências de leitura dos alunos."
<b>Supervisão.</b> Supervisão frequente de coordenadores das ZIP e pessoal do distrito para garantir



**Pergunta 3. Qual iniciativa do ApaL implementada nesta escola deveria ser mantida que as iniciativas implementadas sejam mantidas."**

A figura 14 mostra a percepção dos directores em relação à actividade ou actividades que deveriam ser mantidas.

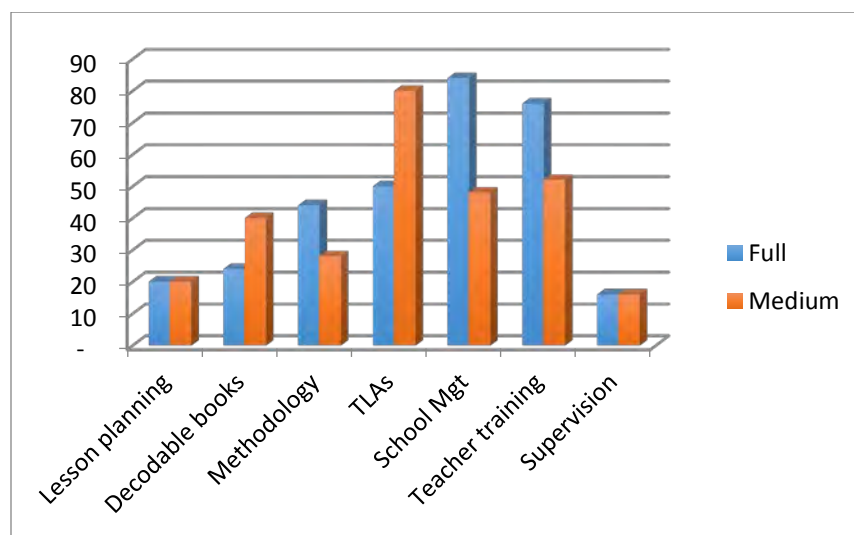


Figura 14 Percepção dos directores de escola sobre as iniciativas do ApaL a serem mantidas

Não chega a ser surpreendente que os os directores das escolas de tratamento Completo tenham seleccionado os procedimentos de gestão escolar como a atividade fundamental para ser mantida e em segundo lugar a formação dos professores, enquanto os directores de escolas de tratamento Médio—que não receberam formação em gestão escolar—escolheram os TLAs seguido por actividades de formação de professores como o que deve ser mantido.

No entanto, a manutenção das diversas iniciativas implementadas pela ApaL poderia ser insustentável quando os recursos do projecto não estejam mais disponíveis. A pergunta 4 procura reunir as perspectivas dos directores em relação à sua capacidade de manter estas iniciativas com os recursos que têm à sua disposição.

**Pergunta 4. Qual iniciativa implementada pelo ApaL nesta escola deveria ser mantida sem os recursos do ApaL**

**Nova metodologia.** "A metodologia utilizada no ensino da leitura-ensinar do som das letras e, em seguida, colocar os sons juntos para formar palavras." "Planejamento de aula e gestão utilizando os sete passos propostos pela ApaL .." "Os passos necessários para conduzir uma classe podem ser mantidos ." " Os professores podem continuar a seguir os planos de aula do ApaL ".

**Disponibilidade dos TLAs.** "Os materiais podem ser produzidos localmente pelos professores." "Muitos professores aprenderam com o ApaL a produzir bons LTAs." "Os cartazes podem ser produzidos localmente." "Copiar os livros descodificáveis para que os alunos possam continuar a levá-los para casa."

**Formação de professor.** "Continuar a oferecer formação aos professores sobre a metodologia

Pergunta 4. Qual iniciativa implementada pelo ApaL nesta escola deveria ser mantida sem os recursos do ApaL

ApaL e sobre gestão de classe."

**Formação em gestão escolar.** "Continuar a utilização do *kit* de ferramentas de gestão escolar e dos seus vários instrumentos, tais como formulários para registrar presença." "Continuar a oferecer formação e orientação aos professores sobre como ensinar a ler, como conduzir uma aula, como avaliar as competências de leitura dos alunos . "

**Envolvimento da comunidade e dos pais.** "Envolver a comunidade e os pais num esforço conjunto para ensinar as crianças a ler."

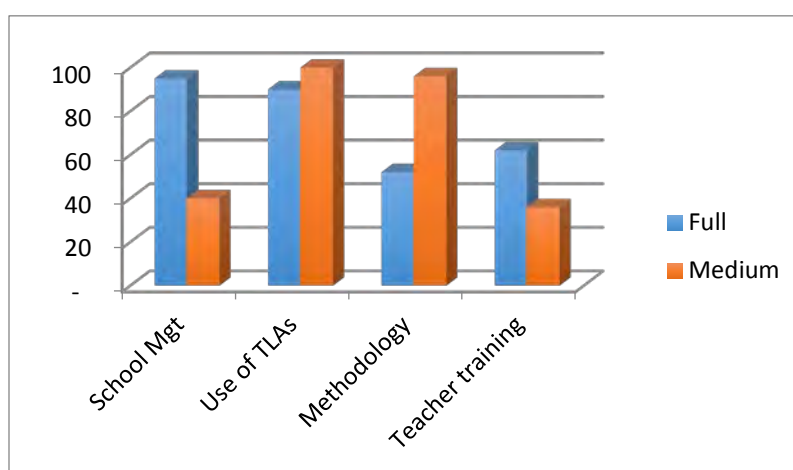


Figura 15 Iniciativas que poderiam ser mantidas com os recursos da escola

Em conclusão, alguns directores estão otimistas à respeito da manutenção do legado do ApaL. Especificamente, os directores das escolas de tratamento Completo afirmam que a estratégia de gestão da escola pode ser mantida porque os directores foram treinados e receberam o *kit* de ferramentas de gestão da escola. Muitas vezes eles mencionam os resultados obtidos utilizando as várias ferramentas que fazem parte do *kit* fornecido pela ApaL. Os TLAs são vistos como essenciais para melhorar o ensino e a aprendizagem. Os directores consideram que, na ausência de materiais do ApaL, os materiais possam ser reproduzidos ou podem ser produzidos pelos professores que foram treinados para isso. Os directores consideram que após terem usado os TLAs para facilitar o ensino e aprendizagem, os professores não vão querer dar aulas sem eles. A metodologia, que inclui ensino dos sons das letras e aulas estruturadas, é considerada mais eficaz do que o que estava sendo feito antes da intervenção ApaL e como resultado, mais crianças estão aprendendo a ler do que antes. Por esta razão, os directores dizem que a metodologia será mantida mesmo quando o ApaL já não estiver trabalhando com a escola. Por fim, a formação de professores é vista, especialmente pelos directores que são coordenadores das ZIPs, como uma forma de garantir que aquilo que foi aprendido não vai se perder. Vários directores mencionaram que pretendem continuar a se reunir com os professores, visitar as aulas, dar-lhes *feedback* e participar de eventos de capacitação. As transcrições das 94 entrevistas realizadas foram separadamente submetidas à USAID.

## 5. ANÁLISE DA RELAÇÃO CUSTO-EFICÁCIA

Nesta secção do relatório apresentamos a metodologia utilizada para elaborar a análise de custo-eficácia do projecto USAID / ApaL. O quadro abaixo apresenta os custos totais directos dos tratamentos Completo e Médios ocorridos em 2014.

Custos do USAID/ Aprender a Ler e custos unitários por tratamento (em US\$) (2014)

CUSTOS DIRECTOS TOTAIS DO ApaL COMPLETO E MÉDIO 2014:	\$549,291.60
Custo do programa Médio:	\$480,996.81
Custo por aluno: (52,710):	\$9.13
Custo por professor/sala de aula (849):	\$566.55
Custo por escola (122):	\$3,942.60
TLA custo por aluno (52,710):	\$2.76 (incluído nos custos acima)
Custo adicional do programa Completo:	\$68,294.79
Custo adicional por aluno (28,282):	\$2.41
Custo total por aluno (28,282):	\$11.54 (26% maior)
Custo adicional por professor/sala de aula (475):	\$143.78
Custo total por professor/sala de aula (475):	\$710.33 (25% maior)
Custo adicional por escola (61):	\$1,119.59

### 5.1 Abordagem Metodológica

A análise de custo-eficácia (CEA) é uma ferramenta orientada à decisão usada para identificar a forma economicamente mais eficaz para se alcançar um objetivo. Neste caso, a eficácia é mensurada com os resultados do desempenho dos alunos medidos pelo EGRA, o principal impacto que se espera do project. A questão básica de interesse pode ser expresso da seguinte maneira:

*Que tipo de intervenção---Completa ou Média---produz o melhor resultado em relação ao objetivo "melhoria das competências de leitura dos alunos de segunda e terceira classes medidos pelo EGRA"?*

O objetivo principal foi comparar as duas configurações alternativas para um programa a fim de informar a expansão do próximo ano. O primeiro passo foi decidir sobre o significado de "melhoria das competências de leitura." Tornou-se evidente, no momento que os dados estavam sendo analisados, que o principal impacto do programa recai sobre o número de letras e o número de palavras correctas por minuto que os alunos das 2ª e 3ª classes são capazes de ler. Apenas 6.8 % dos alunos da terceira classe conseguiram ler 45 palavras de texto que permitisse a compreensão da leitura e apenas 4.7 % conseguiram responder a duas ou mais questões de compreensão (de um total de 4). É verdade que os alunos das escolas de tratamento Completo mostraram um desempenho superior quando comparado ao Médio e, especialmente, em relação aos alunos em escolas de Controlo -7,4% leram 45+ palavras por minuto; 11,2% responderam 2 ou mais questões de compreensão de leitura. No entanto, estes resultados extremamente baixos tornam difícil estabelecer qualquer tipo de comparação ou relação nos

sub-testes de desempenho de leitura de nível mais alto. Por uma questão de integridade, no entanto, esta secção apresenta dados de eficácia e as análises para todos os subtestes EGRA e de ambas as séries.

Para a realização da análise de custo-eficácia (CEA), a equipe do IE primeiramente comparou os ganhos observados nas escolas de tratamento Médio com os ganhos obtidos pelos alunos do grupo sem tratamento (Controlo). Imaginávamos que, na ausência do ApaL, o desempenho dos alunos de ambos grupos teria sido equivalente <sup>45</sup>. A diferença observada é resultado do investimento feito pelo projecto. A questão a ser respondida é a seguinte: *Ao comparar com o grupo de Controlo, quantas mais letras ou palavras são "compradas" pelo valor gasto?*

Em seguida, a equipe do IE analisou o custo relativo dos grupos de tratamento Completo e de Controlo. Isto foi feito por meio da identificação nos relatórios financeiros dos custos diretos feitos pelo ApaL daqueles itens associados com o tratamento Médio e os custos especificamente associados com a intervenção Completa (todas as escolas de intervenção receberam o tratamento Médio, e, consequentemente, os custos associados com ele). Os custos unitários por grupo de tratamento foram calculados a partir do total dos custos associados por grupo e divididos pelas matrículas de 03 de março de 2014 nas escolas do projecto ApaL nas 2ª e 3as classes que são as populações-alvo do projecto ApaL. O quadro no início desta secção do relatório mostra os resultados da análise de custos. As informações completas sobre as alocações de custos estão contidos no Anexo H.

Finalmente, os resultados, por classe, obtidos pelos alunos nos tratamentos Médio e Completo foram comparadas com os das escolas do grupo de Controlo para determinar os ganhos adicionais de aprendizagem obtidos. Estes ganhos foram expressos tanto em termos de ganhos absolutos assim como uma melhoria percentual sobre as escolas de Controlo. Isso foi feito, em parte, para facilitar a compreensão do que um ganho absoluto significa, já que os sub-testes do EGRA diferem em termos de número total de itens, bem como de dificuldade. Os custos por grupo de tratamento foram então divididos por estas números para estabelecer a relação custo-eficácia (US \$ ganho de custo por unidade). Uma tabela separada por classe e por grupo de tratamento apresenta os ganhos obtidos em cada sub-teste do EGRA obtido por cada US\$ 1,00 investido, já que alguns leitores podem preferir esta apresentação dos dados. Deve-se ressaltar que estes resultados correspondem aos resultados de 2014 dos grupos de amostra do projecto como implementado e não pode ser projetada para inferir que, se os gastos fossem duplicados, os resultados seriam duplicados também.

A Figura 16 resume os passos necessários para a realização da análise.

---

<sup>45</sup> Todos os grupos eram equivalentes na Linha de Base.

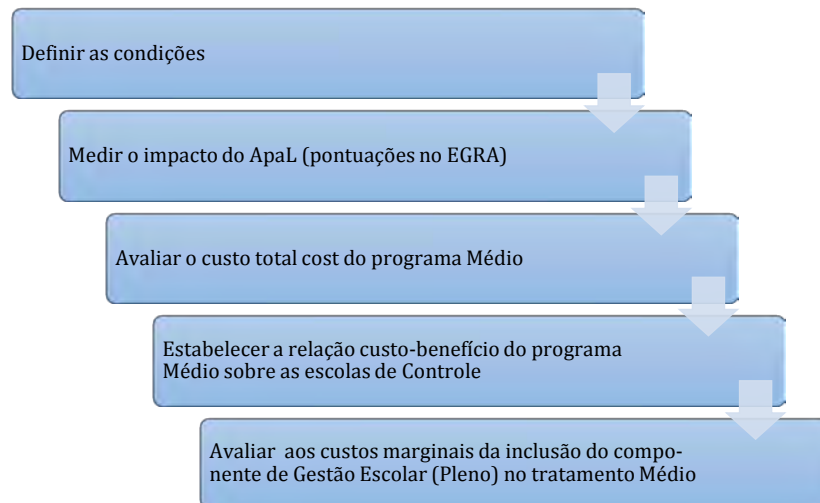


Figura 16 Passos envolvidos na condução do CEA do projecto ApaL

É importante ressaltar que o objetivo desta análise (CEA) é estimar os custos incrementais incorridos durante duração da intervenção, o que, neste caso se refere ao ano lectivo de 2014, após um ano completo de execução APAL.<sup>46</sup>

As intervenções usaram recursos fornecidos por várias fontes a fim de se alcançar os resultados desejados. O custo de uma intervenção é definido como o valor de todos os recursos (“ingredientes”) que utiliza. Por exemplo, para aumentar a capacidade de leitura dos alunos nas séries iniciais, e consequentemente os seus pontuações no EGRA, o USAID/ApaL requer formação, instalações e materiais didáticos, entre outro ingredientes. A fim de fornecer uma resposta à pergunta de avaliação relacionada com a relação custo-eficácia das intervenções, a Equipe da IE analisou os custos incorridos com a implementação de cada um dos dois modelos de intervenção para todas as escolas, onde a intervenção foi realizada. Para estimar os custos, todas as despesas do orçamento do WEI foram primeiramente agrupadas em grandes categorias.<sup>47</sup> A informação de custo fornecida pelo ApaL se encontra no Anexo H.

## 5.2 Resultados Obtidos

A análise de custo-eficácia visa identificar e colocar os recursos financeiros nos ingredientes ou actividades de uma intervenção. Em seguida, ela relaciona estes custos com as medidas específicas de eficácia do programa. Podemos obter a relação custo-eficácia dos tratamentos Completo e Médio, dividindo os custos incorridos por um resultado quantificável central para os objetivos do programa, neste caso, as competências de leitura medidas pelo EGRA. Primeiro, o custo unitário tem de ser determinado. A Tabela 53 mostra os resultados de custo unitário por aluno, por professor<sup>48</sup> e por escola. As derivações de custos detalhados estão em destaque no quadro no início desta secção.

<sup>46</sup> Neste caso, um ano é suficiente para avaliar o custo-benefício (Custo-Eficácia e Custo-Benefício-Análise de Benefícios, Stephanie Riegg Cellini & James Edwin Kee).

<sup>47</sup> Informação de custos fornecida pelo USAID/ApaL para a Avaliação de Impacto.

<sup>48</sup> O número de salas de aula é o mesmo que o de professores.

Tabela 53 Custos unitários por grupos de tratamento e de Controlo

Grupo de Tratamento	Por aluno	Por professor	Por escola
Completo	US\$11.54	US\$566.55	US\$3,942.60
Médio	US\$9.13	US\$710.33	US\$5,062.19
Controlo –sem tratamento <sup>49</sup>	--	--	--

Ao dividirmos os respectivos custos pelas pontuações obtidas no EGRA pelos dois grupos de tratamento em relação ao grupo de Controlo, calculamos uma relação custo-eficácia, interpretada como "dólares gastos por ganhos na pontuação." Como o número de itens varia muito por sub-teste, também calculamos os custos por ganho percentual em relação ao grupo de Controlo. As Tabelas 54 e 56, para a 2ª e 3ª classe, respectivamente, mostram os escores absolutos de cada grupo, o ganho dos grupos Completo e Médio em relação ao grupo de Controlo em unidades absolutas e ganho percentual, o custo por ganho absoluto, e o custo por porcentagem ganha. As Tabelas 54-56 ilustram os ganhos obtidos por US \$ 1,00 por grupos de tratamento Completo e Médio.

Tabela 54 Habilidades medidas pelo EGRA e os custos por ganhos obtidos (2ª Classe)

Classe 2	Completo Pontuação média	Médio Pontuação média	Controlo Pontuação média	Completo Ganho sobre Controlo	Médio Ganho sobre Controlo	Completo Custo por ganho (US\$)	Médio Custo por ganho(US\$)	Completo Custo por % ganho (US\$)	Médio Custo por % ganho(US\$)
Compreensão Oral (14 itens)	8.5	7.7	6.9	1.6 (23%)	0.8 (11%)	7.12	12.01	0.49	0.83
Conceitos sobre Material Impresso (10 itens)	6.2	5.7	4.5	1.7 (38%)	1.2 (26%)	6.67	7.80	0.30	0.35
Reconhecimento de Letras (100 itens)	19.9	17.2	16.1	3.9 (24%)	1.1 (7%)	2.98	8.08	0.48	1.30
Reconhecimento de Palavras Familiares (30 itens)	3.4	2.6	1.2	2.2 (187%)	1.4 (121%)	5.22	6.38	0.06	0.08
Leitura de texto (Fluência) (120 itens)	5.2	4.2	1.7	3.5 (206%)	2.5 (147%)	3.27	3.62	0.06	0.06
Compreensão de Leitura(4 itens)	0.21	0.12	0.03	0.18 (600%)	0.09 (300%)	64.11	101.44	0.02	0.03

Enquanto ambos grupos de tratamento Completo e Médio superaram as escolas de Controlo em todos os sub-testes do EGRA, a magnitude desses ganhos varia muito entre os sub-testes. As habilidades de pré-leitura (Compreensão oral, Conceitos sobre impressão e Reconhecimento de Letra) tiveram uma melhora modesta na segunda classe, enquanto os ganhos em relação ao Reconhecimento de palavras familiares e Fluência de leitura do conto mostram ganhos absolutos e relativos substanciais em relação às escolas de Controlo.

<sup>49</sup> Sem custo, excepto aqueles já feitos pelo MINED, os quais são os mesmos para cada escola da amostra.

Em termos de custos, os ganhos absolutos por item nos sub-testes apresentam um preço substancial em relação ao Reconhecimento de palavras familiares, por exemplo. Escolas Completas gastaram US\$ 5,22 e as escolas Médias gastaram US\$ 6,38 por palavra adicional lida correctamente. Os maiores ganhos sobre as escolas de Controlo foram em relação a Fluência de leitura de texto onde se observa a eficiência de US \$ 3,27 e US \$ 3,62, respectivamente. Estes dois sub-testes demonstram custos mais baixos por percentual de melhora sobre as escolas de Controlo entre US\$ 0,06 a US \$0,08 por melhoria de ponto percentual.

Para alguns leitores, pode ser mais intuitivo ver quanto ganho na pontuação do sub-teste foi obtido por dólar americano gasto por aluno nas duas intervenções. A Tabela 55 apresenta os dados dessa maneira para a 2ª Classe, tanto por ganhos absolutos e melhora de percentagem em relação às pontuações do grupo de Controlo. Em relação ao desempenho das escolas de Controlo, os alunos de tratamento Completo melhoraram o seu desempenho no Reconhecimento de palavras familiares (16,2% e Fluência de leitura de texto (17,9%) para cada dólar gasto; estudantes de tratamento Médio alcançaram 13,3% e 16,1%, respectivamente.

Tabela 55 Ganhos obtidos por US\$1.00 pelos grupos de tratamento Completo e Médio por sub-teste do EGRA (2ª Classe)

EGRA Sub-tests	Completo-Pontuação ganha por US\$ 1.00	Médio-Pontuação ganha por US\$ 1.00	Completo-Ganho % por US\$ 1.00	Médio-Ganho % por US\$ 1.00
Compreensão Oral (14 itens)	0.14	0.08	2.0%	1.2%
Conceitos sobre Material Impresso (10 itens)	0.15	0.13	3.3%	2.8%
Reconhecimento de Letras (100 itens)	0.34	0.12	2.1%	0.8%
Reconhecimento de Palavras Familiares (30 itens)	0.19	0.16	16.2%	13.3%
Leitura de Texto (Fluência) (120 itens)	0.31	0.28	17.9%	16.1%
Compreensão de Leitura(4 itens)	0.02	0.01	52.0%	32.9%

Tabela 56 Habilidades medidas pelo EGRA e os custos por ganhos obtidos (3ª Classe)

Classe 3	Completo-Pontuação média	Médio-Pontuação média	Controlo-Pontuação média	Completo-Ganho sobre Controlo	Médio-Ganho sobre Controlo	Completo-Custo por ganho (US\$)	Médio-Custo por ganho(US\$)	Completo-Custo por % ganho (US\$)	Médio-Custo por % ganho(US\$)
Compreensão Oral (14 itens)	9.3	8.5	7.9	1.4 (17%)	0.6 (7%)	8.36	15.74	0.66	1.25
Conceitos sobre Material Impresso (10 itens)	8.0	7.0	5.8	2.2 (38%)	1.2 (21%)	5.29	7.55	0.31	0.44
Reconhecimento de Letras (100 itens)	29.6	27.8	18.8	10.8 (57%)	9.0 (48%)	1.07	1.02	0.20	0.19
Reconhecimento de Palavras	8.1	6.5	3.2	4.9 (150%)	3.3 (101%)	2.37	2.79	0.08	0.09

Classe 3	Completo-Pontuação média	Médio-Pontuação média	Controlo-Pontuação média	Completo-Ganho sobre Controlo	Médio-Ganho sobre Controlo	Completo-Custo por ganho (US\$)	Médio-Custo por ganho(US\$)	Completo-Custo por % ganho (US\$)	Médio-Custo por % ganho(US\$)
Familiares (30 items)									
Leitura de Texto (Fluência) (120 items)	14.6	12.0	5.2	9.4 (179%)	6.8 (129%)	1.23	1.35	0.06	0.07
Compreensão de Leitura(4 items)	0.53	0.43	0.15	0.38 (253%)	0.28 (187%)	30.37	32.61	0.05	0.05

Conforme observado em outras partes deste relatório, o impacto do projecto foi especialmente notado na terceira classe, onde o Reconhecimento de letras, a Leitura de palavras familiares e a leitura de texto (fluência) mostraram ganhos destacados em ambos os grupos de tratamento Completo e Médio. Além do significado educativo destes ganhos, os custos por unidade de ganho em cada um desses sub-testes é menor na terceira classe. Os ganhos de desempenho relativos (ganho como uma percentagem dos valores de referência de Controlo) também mostram baixo custo por melhoria percentual.

Estes padrões também são apresentados na Tabela 57, que mostra os ganhos por US\$1,00, tanto em termos absolutos e em relação ao resultado observado nas escolas de Controlo (o que teria sido esperado nas escolas de tratamento sem a intervenção).

Tabela 57 Ganhos obtidos por US\$1.00 pelos grupos de tratamento Completo e Médio por sub-teste do EGRA (3ª Classe)

EGRA Sub-testes	Completo-Pontuação ganha por US\$ 1.00	Médio-Pontuação ganha por US\$ 1.00	Completo-Ganho % por US\$ 1.00	Médio-Ganho % por US\$ 1.00
Compreensão Oral (14 items)	0.12	0.06	1.5%	0.8%
Conceitos sobre Material Impresso (10 items)	0.19	0.13	3.3%	2.3%
Reconhecimento de Letras (100 items)	0.93	0.98	5.0%	5.2%
Reconhecimento de Palavras Familiares (30 items)	0.42	0.36	13.0%	11.1%
Leitura de texto (Fluência) (120 items)	0.81	0.74	15.5%	14.2%
Compreensão de Leitura(4 items)	0.03	0.03	22%	20.4%

O custo adicional relativamente modesto (US\$ 2,41) associado com a intervenção Completa parece estar justificado para ambas as classes e em todos os sub-testes do EGRA. O nível de investimento 26% maior em relação às escolas de tratamento Médio resultaram em ganhos maiores. O projecto ApaL, executado durante 2014, alcançou os seus maiores impactos em Reconhecimento de Letras, Reconhecimento de Palavras Familiares e Leitura de texto (Fluência), três áreas em que as escolas de Controlo tiveram especialmente desempenho ruim. A Compreensão de leitura continua a ser um objectivo distante para todos os grupos, embora existam alguns sinais de melhoria nas escolas de tratamento Completo. Em um único ano escolar, tendo em conta as habilidades fundamentais limitadas com que os alunos entram na série, as intervenções do ApaL claramente causaram um impacto e a um custo compatível com os ganhos obtidos nas habilidades iniciais de leitura.



## 6. CONCLUSÕES

O objetivo do presente estudo foi avaliar se após um ano completo da implementação do projecto USAID/ApaL (2014) houve um impacto nas competências de leitura dos alunos e, em caso afirmativo, qual foi o seu custo. Os resultados apresentados neste relatório mostram melhora no desempenho dos alunos nas escolas que sofreram a intervenção em todos os aspectos medidos pelo EGRA. Observamos o impacto no desempenho de leitura dos alunos da 2ª classe e um impacto ainda maior entre os alunos de 3ª classe e ganhos em todas as sub-tarefas do EGRA- compreensão oral, familiaridade com material impresso, identificação de letras, leitura de palavras familiares, leitura de conto (fluência) e compreensão de leitura.

As diferenças entre os grupos de tratamento Completo e de Controlo são consistentemente significativas como são, em muitos casos, significativas as diferenças entre os dois grupos de tratamento. Os efeitos do ApaL também foram observados no comportamento instrucional do professor e nas rotinas de gestão escolar. Especificamente, estes efeitos estão relacionados aos indicadores intermediários do ApaL—melhora da qualidade de instrução em leitura e na quantidade de tempo disponível para o ensino e aprendizagem (tempo de aprendizagem). A análise de custo-eficácia realizada nos permite dizer que o tratamento Completo causou um maior impacto sobre o desempenho dos alunos do que o tratamento Médio, mesmo quando consideramos a diferença de custo de US\$ 2.41 por ano por aluno. Os dados recolhidos e analisados nos levam às seguintes conclusões:

**O Projecto ApaL causou um impacto significativo nas competências de leitura dos alunos das segundas e terceiras classes.** Os alunos dos grupos de tratamento apresentam melhor desempenho em todas as habilidades de leitura medidas pelo EGRA do que os seus pares do grupo de Controlo. Todas as diferenças observadas entre os grupos de tratamento e de Controlo são significativas, como são também significativas em 60% dos casos analisados, as diferenças entre os grupo de tratamento Completo e Médio. Somente em um sub-teste do EGRA, Reconhecimento de letras, a diferença entre Médio e Controlo não é significativa tanto na 2ª como na 3ª classe. No entanto, as diferenças entre o tratamento Completo e o de Controlo são sempre significativas. Comparando-se através sub-tarefas EGRA, encontramos as melhorias mais significativas no Reconhecimento de letras, na leitura de palavras familiares, e na fluência em leitura.

**A alternativa de tratamento Completa mostra uma relação Custo-Eficácia superior à alternativa Média.** O valor investido nas escolas de tratamento Completo (US\$ 11,54) ou o menor montante de US\$ 9,13 por criança por ano investidos nas escolas de tratamento Médio foi suficiente para causar um impacto no desempenho de leitura dos alunos. No entanto, a diferença de ganhos entre os alunos dos tratamentos Completo e Médio é significativa em ambas as classes e na maioria das competências indicando que, com um adicional de US \$ 2,41 por criança por ano, os ganhos aumentam significativamente justificando, assim, o custo adicional.

**O projecto causou um impacto no comportamento de instrução do professor.** A formação em exercício (INSET) revela-se um complemento relevante para a pré-formação em exercício e pode ser implementada a um baixo custo quando realizada aos sábados como feito pelo ApaL, sem o impacto negativo da ausência do professor na sala de aula. A formação de 849 professores de 2ª e 3ª classes resulta em um custo de US \$ 566,55 por professor por ano. Este custo inclui a formação oferecida aos Instrutores e todos os materiais necessários para a formação, além de guias de professores e de diárias para os professores participarem das sessões de formação.

Os professores nas escolas de intervenção foram capazes de implementar o modelo ApaL em suas salas de aula de maneira consistente com um alto grau de aceitação dos métodos de instrução de leitura. Uma melhora das práticas instrucionais foi observada nas 319 aulas visitadas. O programa causou um efeito positivo nas práticas pedagógicas nas aulas de leitura e observou-se que os professores usavam a metodologia adquirida durante a formação-ensinam decodificação, planejam e sequenciam a instrução, seguem os planos de aula, usam os TLAs para enriquecer o ensino e a aprendizagem. As observações

mostraram que os professores nas escolas de intervenção foram capazes de orientar os alunos a pronunciar os sons das letras, a associar as palavras com as letras e a combinar os sons das letras para formar palavras. De todas as habilidades observadas em sala de aula, o ensino de decodificação mostrou a maior correlação entre o desempenho no EGRA em competências como o reconhecimento de letras, a leitura de palavras familiares e leitura de texto (fluência).

**Os professores nas escolas de intervenção usam os TLAs para enriquecer as suas aulas.** Os TLAs nitidamente enriquecem o ambiente de sala de aula e incentivam os professores a utilizar melhores práticas pedagógicas. O fornecimento de materiais de baixo custo, tanto no ambiente de sala de aula como nos materiais de leitura para os alunos levarem para casa, tem um potencial significativo para melhorar a aquisição das habilidades básicas de leitura. Os recursos de ensino / aprendizagem fornecidos pelo ApaL (cartazes com o alfabeto, *flashcards* de palavras-chaves, livros decodificáveis e livros para serem lidos em voz alta ) são observados nas classes visitadas. Estes apresentam custos relativamente baixos—US\$ 3,20 por aluno por ano, incluindo impressão, taxas de importação e distribuição, e podem trazer retornos relativamente altos (Mingat, 2003; Vespoor, 2003). Os 94 directores de escolas entrevistados consideram que os TLAs são fundamentais para o ensino da leitura e manifestam a expectativa de que os professores vão continuar a usá-los mesmo quando o ApaL não estiver mais diretamente envolvido com as escolas. A razão é que, como parte da formação, os professores aprenderam a produzir materiais para melhorar a sua aula de leitura, tornando a sua utilização mais sustentável. Os directores de escolas também elogiaram a grande distribuição dos pequenos livros decodificáveis que os alunos estão autorizados a levar para casa. Esta parece ser uma forma econômica ( US\$ 0.15 por aluno por ano) de incentivar a leitura e de garantir que os alunos tenham material de leitura em casa.

**Melhoria da gestão escolar.** As diferenças significativas observadas entre os resultados obtidos pelos alunos nos grupos de tratamento Completo e Médio parecem justificar a adição de um componente de gestão escolar para melhorar a quantidade de ensino de leitura. O componente de Gestão Escolar acrescenta 14% ao custo da alternativa Média, mas os ganhos dos alunos nas escolas de tratamento

Está o director, mais do que ninguém, em uma posição que garanta a excelência do ensino-aprendizagem em cada sala de aula. De fato, a liderança vem em segundo lugar após o ensino, entre os fatores relacionados à escola, como a influência na aprendizagem, de acordo com um estudo feito durante seis anos, o maior de seu gênero, que analisou os dados de 180 escolas em seis estados. O relatório por pesquisadores das universidades de Minnesota e Toronto acrescentou: *“Até hoje não encontramos um só caso em que uma escola tenha melhorado o desempenho dos seus alunos na ausência de uma liderança talentosa”*

**Formando um Director de Escola: Cinco lições em Liderança.**  
The Wallace Foundation, 2012

Completo são maiores e mais significativos, tanto estatística como educacionalmente. O programa APAL permitiu que os gestores escolares causassem um impacto positivo sobre a prática de ensino nas escolas. Isto é consistente com a literatura sobre liderança escolar, que revela que, quando o director da escola é treinado em uma nova intervenção e no seu apoio, há uma maior taxa de sucesso de implementação.<sup>50</sup> I Nas 60 escolas que sofreram a intervenção Completa, os directores de escolas parecem desempenhar um papel mais importante no apoio à instrução em comparação com as escolas de

tratamento Médio e de Controlo.

**Há diferenças significativas entre o desempenho dos alunos em alguns sub-grupos.** Examinamos a magnitude dessas diferenças entre os participantes de três sub-grupos: (i) meninos e meninas; (ii) províncias; e (iii) escolas urbanas e rurais. Embora a Avaliação de Impacto seja capaz de claramente identificar estas diferenças, outros tipos de estudos precisam ser realizados para se descobrir as razões que causaram estas diferenças.

<sup>50</sup>Formando um Director de Escola: Cinco lições em Liderança .The Wallace Foundation, 2012

*Diferenças entre meninos e meninas.* O maior nível de desempenho dos meninos em relação às meninas segue o padrão já observado na Linha de Base e no Meio termo 1. Os dados do Meio Termo 2 mostram que de 1.704 alunos de 3ª classes capazes de ler 20 palavras ou mais em um minuto, 12.9% são meninos e 7.6% são do sexo feminino e entre os alunos que são capazes de ler correctamente 45 ou mais palavras de um conto, 4.2% são do sexo feminino, enquanto os de sexo masculino são responsáveis por 6.1%. Os meninos superam as meninas em todas as sub-tarefas do EGRA excepto em compreensão oral e isso pode indicar que a língua (português) não seja um fator que cause essa disparidade. Note-se que as meninas vêm para a aula mais frequentemente ausente— a taxa de absentismo é de 61% para os meninos e 56% para as meninas. Além disso, quando examinamos o número de meninos e meninas matriculados nas 2ª e 3ª classes, um maior número de meninos parece abandonar a escola entre as classes-16%, contra 14% das meninas. Observamos também que a disparidade entre os gêneros parece ser menos aguda nas escolas de tratamento.

**A oportunidade do aluno para a aprendizagem (tempo de aprendizagem) é limitada pelas altas taxas de absentismo e de atrasos por parte dos alunos, professores e directores de escolas.** As elevadas taxas de absentismo limitam severamente a quantidade de tempo disponível para a instrução. Em um dia normal, as taxas de absentismo dos alunos atingem 58% (61% para os meninos e 56% para as meninas). As taxas de absentismo do professor variam entre 31% e 34% e os directores não estão presentes nas escolas em 22% do tempo. Além disso, o tempo de ensino real é frequentemente muito mais curto do que o tempo de ensino programado devido às deficiências de organização e de monitoramento. As visitas às escolas mostram que, em média, as aulas começam com 24 a 46 minutos de atraso.<sup>51</sup>

Isto colocado, é importante notar que as taxas de absentismo e de atraso mais baixas são encontradas em escolas de tratamento, especialmente nas escolas de tratamento Completo. Capacitar o director para se tornar um líder de instrução parece exercer uma influência positiva sobre a escola com a potencialidade de reduzir os altos índices de absentismo e de atraso. As visitas de surpresa às escolas mostram que em 25% das escolas de tratamento Médio e de Controlo, os directores não estavam presentes enquanto que nas escolas tratamento Completo a ausência tanto do director quanto do director pedagógico foi de 20%. O mesmo padrão é observado quando as taxas de absentismo do professor e do aluno ou do atraso de início das aulas são analisadas. Essas taxas, embora ainda elevadas e inaceitáveis, são consistentemente mais baixas nas escolas de tratamento Completo

Apesar do alto impacto causado pelo projecto e os progressos alcançados em todas as sub-tarefas do EGRA, os alunos da 3ª classe ainda estão longe da meta internacional estabelecida de 45 palavras correctas por minuto (cwpm) necessárias para permitir-lhes compreender o que leem. Atingir a meta de 45 cwpm no final de um ano não era a intenção de ApaL e não teria sido possível, de qualquer maneira, dado o baixo nível de habilidades de leitura observado tanto na Linha de Base como no Meio Termo 1. Este fato combinado com os elevados níveis de absentismo registrados dos alunos, professores e directores de escola/directores pedagógicos e os atrasos diários no início da instrução limitam severamente o tempo disponível para a aprendizagem.

O ApaL causou um impacto e melhorou o desempenho do aluno em leitura, mas alcançar esta meta ambiciosa de 45 cwpm requer um esforço conjunto por parte do MINED, um projecto ou projectos como o ApaL, a cooperação dos agentes educativos locais / distritais, assim como um maior grau de envolvimento da comunidade. Atingir 45 cwpm também exigiria ajuste de expectativas claras e maior transparência. O uso de ferramentas como a Avaliação Escolar Rápida (RSA) pode informar claramente às autoridades distritais e locais as taxas de absentismo encontrados em cada escola. A ampla implementação da RSA pode resultar em tornar as autoridades de educação, assim como os professores, directores de escolas e pais, mais responsáveis.

---

<sup>51</sup> Durante o ano lectivo de 2014, o ApaL realizou visitas repetidas nas escolas parte da Avaliação Escolar Rápida. Os mesmos dados foram recolhidos em setembro de 2014 nas 180 escolas onde o EGRA foi realizado.

## 7. RECOMENDAÇÕES

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

**1. O programa ApaL funciona e deveria ser continuado.** Embora os níveis absolutos de desempenho permaneçam abaixo do desejado, os tratamentos Completos e Médios contribuíram 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 didáticos 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 práticas 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-ítems.

**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 instrução 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 instrução 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 determinar nas escolas com baixo desempenho quando as aulas de leitura num dia escolar típico acontecem para confrontar com as escolas da amostra 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 conseqüentemente 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 falem 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*<sup>52</sup> 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 introdução 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 práticas 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.

---

<sup>52</sup> Um campeão de ideias é a pessoa que voluntariamente tem um interesse extraordinário na adoção, na implementação e no sucesso de uma causa, de uma política, de um programa, projecto ou producto. Ele ou ela tentam forçar uma ideia quebrando a enraizada resistência interna à mudanças.

Relacionado 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.<sup>53</sup>

- 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 igual 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 práticas 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, abordar as razões para um número significativo de alunos acima da idade.** Como indicado na Tabela 6, na Zâmbia 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,

<sup>53</sup> F. Halsey Rogers & Emilianas Vegas *Nunca mais faltando às aulas? Reduzindo a Ausência do Professore Providenciando Incentivos para uma Política de Desempenho*. Research Working Paper 4847, World Bank Development Research Group, Human Development and Public Services Team & Human Development Network Education Team. February 2009.

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 3<sup>a</sup> 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.

## ANEXO A FERRAMENTA EGRA

# USAID/ Aprender a Ler EGRA: Questionário para alunos e Instrumento

COMPLETE TODOS OS CAMPOS NA TABELA ABAIXO ANTES DE INICIAR A ENTREVISTA.

Nome do Inqueridor: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

Tipo de Tratamento oferecido à escola: Completo  Médio  Controlo

Província: Nampula  Zambézia  Distrito: \_\_\_\_\_

Nome da Escola: \_\_\_\_\_ Código da Escola: \_\_\_\_\_

Nome da Escola Sede da ZIP: \_\_\_\_\_

Classe: Segunda  Terceira

Número de Identificação do Professor: \_\_\_\_\_

### Secção I. Formulário de Informação sobre os antecedentes do(a) aluno(a)

Diga na **LÍNGUA MATERNA DO ALUNO**: Começarei por fazer algumas perguntas sobre ti, tá bom?

1. Sexo do Aluno  
Feminino  Masculino

2. Quantos anos tens? \_\_\_\_\_ Não Sabe/Não Responde

3. Fala Português: [Marque com 'X' apenas uma resposta por linha]

	Quase Sempre	Ocasionalmente	Quase Nunca	Nunca	Não Aplicável
Com a sua mãe?					
Com o seu pai?					
Com os seus irmãos/irmãs?					
Com os seus amigos?					

4. Vives com a tua mãe? SIM  NÃO

5. Vives com o teu pai? SIM  NÃO

⇒ [Se o(a) aluno(a) vive com os dois pais, passe para a Questão 5 ]

6. Por quê não vives com teu pai e/ou tua mãe?

Orfã(o) de mãe  Orfã(o) de pai  Orfã(o) de pai e mãe  Outro



_____			
7.Repetiste a:			
1ª classe?	SIM <input type="checkbox"/>	NÃO <input type="checkbox"/>	Não Sabe/Não se aplica <input type="checkbox"/>
2ª classe?	SIM <input type="checkbox"/>	NÃO <input type="checkbox"/>	Não Sabe/Não se aplica <input type="checkbox"/>
3ª classe?	SIM <input type="checkbox"/>	NÃO <input type="checkbox"/>	Não Sabe/Não se aplica <input type="checkbox"/>
<b>NÃO PERGUNTAR AO ALUNO (PERGUNTAS 8 – 11) VERIFICAR NO LIVRO DA TURMA</b>			
8. Quantos dias o aluno esteve presente na aula em Julho 2014?			_____ dias
9. Quantos dias o aluno esteve presente na aula em Agosto 2014?			_____ dias
10. Quantos dias de aula teve esta turma durante o mês de Julho 2014?			_____ dias
11. Quantos dias de aula teve esta turma durante o mes de Agosto 2014?			_____ dias

## Secção 2. Vocabulário Oral

### INSTRUÇÃO PARA O INQUIRIDOR:

- **Se o aluno der uma resposta correcta:** circule a resposta dada e dê parabéns ao(a) aluno(a).
- **Erro:** Se a resposta for incorrecta, use uma barra (/) para marcar a resposta errada.
- **Autocorreção:** se o(a) aluno(a) der uma resposta errada mas corrija-la em seguida (autocorreção), circule a resposta antes considerada errada, como correcta.

### A. COMPREENSÃO ORAL

Eu vou dizer os nomes de algumas partes do teu corpo em português. E tu vais-me mostrar a que parte do teu corpo se refere cada nome. Por exemplo, "nariz" ( e tu vais apontar o teu nariz). Outro exemplo, "os teus olhos" ( e tu vais apontar os teus olhos). Bravo! Vamos lá começar?

⇒ Leia as instruções na língua materna do(a) aluno(a).

⇒ Leia as partes do corpo ao aluno(a) somente em português.

Mostre-me

O teu braço      O teu pé      O teu

queixo

O teu joelho      O teu ombro      As tuas

costas

A tua cabeça      A tua sobrancelha

Número total de respostas correctas:

/8

### B. COMPREENSÃO DE TERMOS ESPACIAIS - MATERIAL NECESSÁRIO: um lápis e uma folha de papel.

Estás a ver este lápis, sim? Vais colocar o lápis onde eu te disser para colocar, está bem? Vamos lá começar?

⇒ Leia as instruções na língua materna do(a) aluno(a): (por favor traduza a instrução para a língua materna do(a) aluno(a))

⇒ Leia as frases ao aluno(a) somente em português.

Coloca o lápis:

Em cima do papel      Atrás de ti

No chão      Por baixo do papel

Na tua frente      Ao lado do papel

Número total de respostas correctas:

/6

TOTAL de respostas correctas:

/14

### Secção 3: Conceitos sobre materiais impressos

**INSTRUÇÕES:** entregue o livro ao aluno(a), na posição vertical, com a dobra apontada ao aluno e a parte oposta virada para si. Marque o resultado por cada passo efectuado com um "X" na caixa.

#### **DIGA OS PASSOS NA LÍNGUA MATERNA DO(A) ALUNO(A)**

*Diga:* Vamos fazer um jogo com este livro da escola.

1. *Diga:* Mostra-me a frente do livro  Correcto  Incorreto  Não Responde

2. *Diga:* Abre o livro na página onde começa a história.  Correcto  Incorreto  Não Responde

3. *Diga:* Mostra-me onde devo começar a ler esta história  Correcto  Incorreto  Não Responde

4. *Diga:* Em que direcção se lê cada linha do livro?  Correcto  Incorreto  Não Responde

5. *Diga:* Quando eu termino de ler uma linha, onde vou para continuar?  Correcto  Incorreto  Não Responde

6. *Diga:* Vou ler algumas linhas desta história. Quero que tu apontes as palavras enquanto eu leio. Dê as instruções em língua materna, mas o conto deve ser lido apenas em português. Leia algumas linhas completas de forma lenta mas contínua. O/A aluno/a deve apontar para as palavras enquanto você lê: Tudo Correcto  Maioria Correcto  Maioria Incorreto  Tudo Incorreto  Não Responde

7. *Diga:* Mostre-me a parte inicial da história. Agora mostra-me a parte final da história.  Ambos Correctos  Apenas 1 Correcto  Ambos Incorrectos  Não Responde

8. *Diga:* Como tu sabes em que página estás? Agora passa para a página "8"  Correcto  Incorreto  Não Responde

9. *Diga:* Mostre-me uma letra e diz o nome da letra  Correcto  Incorreto  Não Responde

10. *Diga:* Agora mostre-me uma palavra e lê a palavra.  Correcto  Incorreto  Não Responde

## Secção 4: Conhecimento sobre o Nome das Letras

⇒ Entregue à criança o **cartão n° I** de letras (abecedário). Lembre-se que o cartão tem de um lado letras de imprensa e do outro letras cursiva. Perguntar ao aluno que lado prefere ler. Utilize o mesmo lado seleccionado pelo aluno para o resto desta secção. Leia as seguintes instruções para o aluno:

Nesse cartão, estão todas as letras do abecedário. Por favor, diz-me o **NOME** do maior número de letras que puderes

Por exemplo, o nome desta letra é [aponte para a ante-penúltima da lista do cuadro, J] é jota”.

Vamos praticar: diz-me o nome da letra [aponte para N, a última da lista da cuadro].

Se a criança responder correctamente diga: muito bem, acertaste o nome da letra é: “ene”

Se a criança não responder correctamente diga: A resposta correcta do nome da letra é: “ene”

Percebeste o que vamos fazer? Assegure-se que o aluno compreendeu o que deve fazer.

Quando eu disser “começar”, por favor, comece a ler as letras, iniciando pela primeira letra na primeira linha.

[Aponte para a primeira letra na primeira linha indicando que o aluno deve iniciar ali e ler da esquerda para a direita linha por linha].

Eu vou ficar calado (a) a ouvir-te, mas, se precisares de alguma ajuda, podes pedir-me. Pronto? Começar.



Active o cronómetro quando a criança ler a primeira letra. Siga as letras com a sua caneta e marque no instrumento claramente com uma barra (/) a letra que for lida erradamente pelo(a) aluno(a).

Se a criança errar e logo se corrigir, conte a resposta como correcta. **Fique calado(a)**, excepto em situações como: se a criança hesitar mais de 3 segundos. Neste caso, diga o nome da letra, aponte para a próxima letra e diga “**Por favor, continua**”. Marque a letra que você leu como resposta incorrecta.

**APÓS 60 SEGUNDOS DIGA,**

“PARE” e marque a última letra lida com uma chaveta, na posição de fechar(⏏).

**Regra para interromper o exercício:** Se a criança não fornecer nenhuma resposta certa na primeira linha, diga “**Muito Obrigado**”, pare o exercício, marque um X no quadro abaixo e passe para o próximo exercício.

L	I	H	R	S	p	E	O	N	T	(10)
I	E	T	D	A	t	a	D	E	N	(20)
H	O	E	M	U	r	L	G	R	U	(30)
G	R	B	E	I	f	m	T	S	R	(40)
S	T	C	N	P	A	F	C	A	E	(50)
T	S	Q	A	M	C	O	T	N	P	(60)
E	A	E	S	O	F	h	U	A	T	(70)
R	G	H	B	S	i	g	M	I	L	(80)
L	I	N	O	E	o	E	R	P	X	(90)
N	A	C	D	D	I	O	J	E	N	(100)

Marque um X se a criança não deu nenhuma resposta certa na primeira linha:

- I. Caso a criança leia todas as letras em menos de 60 segundos, anote o número de segundos que o(a) aluno(a) levou a completar o exercício (Número de segundos): \_\_\_\_\_

2. Anote o número TOTAL de letras lidas durante o tempo do exercício: \_\_\_\_\_
3. Anote o número de letras CERTAS lidas durante o exercício: \_\_\_\_\_
4. Anote o número de letras ERRADAS lidas durante o exercício: \_\_\_\_\_

## Secção 5: Leitura das Palavras

⇒ Entregue à criança o **cartão nº 2** (Palavras) e diga:

Nesse cartão, estão algumas palavras. Por favor, lê em voz alta o maior número de palavras que puderes.

O objectivo do exercício é determinar quantas palavras os alunos podem ler correctamente em 60 segundos. O(a) aluno(a) começa com a primeira palavra da lista. O inquiridor marca a palavra lida como correcta ou incorrecta ou não respondida com um "X". Se o(a) aluno(a) hesitar por mais de cinco segundos, ou fizer um esforço para ler a palavra sem conseguir por cinco segundos, o inquiridor deve marcar aquela palavra como não respondida e pedir ao (a) aluno(a) para ler a próxima palavra na lista. O inquiridor nunca deve corrigir a palavra dita pelo(a) aluno(a) nem ler a palavra correctamente para o(a) aluno(a).



Active o cronómetro quando a criança iniciar o exercício. Siga as palavras com a sua caneta e marque no instrumento claramente com uma barra (/) a palavra que for lida erradamente pelo(a) aluno(a). Se a criança errar e logo se corrigir, marque a resposta como correcta. **Fique calado(a)**, excepto em situações como: se a criança hesitar mais de 5 segundos. Neste caso, aponte para a próxima palavra e diga **"Por favor, continua"**. Marque a palavra que o aluno(a) não leu como **"Não Responde"** e continua até completar os 60 segundos.

**AOS 60 SEGUNDOS DIGA, "PARE"** e marque a última palavra lida com uma chaveta, na posição de fechar(⌋)

No final deve somar o número de "X" de cada coluna:

		Correcto	Incorrecto	Não Responde
1	E			
2	De			
3	Ter			
4	Dia			
5	Ele			
6	Segundo			
7	Depois			
8	Primeiro			
9	Lá			
10	Anos			
11	Também			
12	Cada			
13	Vir			
14	Triste			
15	Um			
16	Avô			
17	Bandeira			
18	Saúde			
19	Lembrar			
20	Ela			
21	Classe			
22	Descrever			
23	Rua			
24	Atrás			
25	Olhos			
26	Pai			
27	Nunca			
28	Através			
29	Entre			
30	Três			
	<b>TOTAIS ⇒</b>			

## Secção 6: Leitura e Compreensão do Conto

**DIGA:** Aqui está um conto que quero que comeces ler, quando eu te disser ‘começa’, começa a ler o conto em voz alta, iniciando pela primeira palavra. **DIGA:** Começa por ler cada palavra. Se encontras uma palavra que não sabes ou não reconheces, eu digo-te qual é. Lê o melhor que saibas. Percebeste o que quero que tu faças? **DIGA:** Tudo bem. Podemos começar?



1. Active o cronómetro quando a criança começa a ler a primeira palavra do conto. Siga a leitura da criança na tua cópia, e marque as palavras incorrectas com uma diagonal (/).
2. Ao fim de 60 segundos assinale com uma chaveta vertical, na posição de fechar, logo após a última palavra que a criança tentou ler. ( J ).
3. Se ao fim de 60 segundos, o(a) aluno(a) apenas tiver lido a primeira linha, ou não tiver lido nada, vá para o Conto # 2 e repita os passos.
4. Quando a criança terminar a leitura, diga: **Muito obrigado(a), agora vou-te fazer algumas perguntas sobre o que estiveste a ler. Podes te referir ao conto se quiseres.**
5. Faça as perguntas de compreensão.

Se o(a) aluno(a) lê até à linha 15 (Conto 1 e 2), faça a pergunta nº 1

Se o(a) aluno(a) lê até à linha 35 (Conto 1) ou até à linha 60 (Conto 2), faça a pergunta nº 2

Se o(a) aluno(a) termina de ler a linha 70 (Conto 1) ou até à linha 95 (Conto 2), faça a pergunta 3

Se o(a) aluno(a) termina de ler linha 110 (Conto 1) ou até à linha 135 (Conto 2), faça toda a pergunta 4.

6. Se ao fim de 60 segundos, o(a) aluno(a) não tiver lido nada ou tiver lido apenas a primeira linha do Conto não é necessário seguir com as perguntas de compreensão visto que a criança não consegue ler. Diga: **Muito obrigado(a), podes agora regressar à tua sala de aulas. Obrigado pelo apoio que deste para este estudo. Por favor pede ao(a) teu(tua) professor(a) que mande o(a) próximo(a) aluno para fazer este jogo. Diga o mesmo para os alunos que tiverem terminado com as perguntas do conto 2.**

### INSTRUÇÕES PARA ANOTAR AS CLASSIFICAÇÕES DOS ALUNOS.

1. Classifique os alunos apenas ao terminar o exame a TODOS os alunos.
2. Conte o número total de palavras lidas CORRECTAMENTE em 60 segundos.
3. Depois conte o número de todas as palavras lidas CORRECTAMENTE no conto.
4. Anote o número total de respostas correctas às perguntas de compreensão.

## Conto de Leitura I

<p><b>A vida em comunidade</b> <span style="float: right;"><b>4</b></span></p> <p>Era uma vez um macaquinho que 10 andava sempre triste. Um dia, o mocho encontrou-o assim triste 15 e perguntou-lhe o motivo da sua tristeza. -Eu gostaria de ter muitos amigos que brincassem comigo – respondeu o macaquinho. <b>35</b> que é que faço para arranjar amigos? O mocho, um animal sábio, deu os seguintes conselhos ao macaquinho: -Temos de 60 trabalhar para mostrar aos outros 65 que temos valor. É desta <b>70</b> maneira que conquistamos o coração dos outros e fazemos amigos. Então, o macaquinho decidiu seguir 85 o conselho do mocho. E 90 daí em diante, todos naquela floresta passaram a gostar dele: todas as mães macacas o 105 tratavam como filho, os outros macaquinhos tratavam-no como irmão e 110 todos o tratavam como amigo. 115 120</p>	<p><b>15</b></p> <p><b>25</b></p> <p><b>30</b></p> <p><b>40</b></p> <p><b>45</b></p> <p><b>50</b></p> <p><b>55</b></p> <p><b>75</b></p> <p><b>80</b></p> <p><b>95</b></p> <p><b>100</b></p> <p><b>110</b></p> <p><b>115</b></p> <p><b>120</b></p>	<p><b>1. Como se sentia o macaquinho?</b> [O aluno(a) leu até à linha 15] <i>(Resposta: triste)</i></p> <p>Correcto <input type="checkbox"/>    Incorrecto <input type="checkbox"/>    Não Responde <input type="checkbox"/></p> <p><b>2. Porque o macaquinho andava triste?</b> [O aluno(a) leu até à linha 35] <i>(Resposta: Queria ter mais amigos)</i></p> <p>Correcto <input type="checkbox"/>    Incorrecto <input type="checkbox"/>    Não Responde <input type="checkbox"/></p> <p><b>3. Para fazer amigos, que conselhos deu o mocho ao macaquinho?</b> [O aluno(a) leu até à linha 70] <i>(Resposta: Tem de mostrar aos outros que tem valor)</i></p> <p>Correcto <input type="checkbox"/>    Incorrecto <input type="checkbox"/>    Não Responde <input type="checkbox"/></p> <p><b>4. Como as mães macacas tratava o macaquinho?</b> [O aluno(a) leu até à linha 110] <i>(Resposta: como filho)</i></p> <p>Correcto <input type="checkbox"/>    Incorrecto <input type="checkbox"/>    Não Responde <input type="checkbox"/></p>
---	---	--

A. Tu já conhecias esta história ?

**SIM**       **NÃO**       **NÃO SABE/NÃO RESPONDE**

B. Número total de palavras lidas CORRECTAMENTE em 60 segundos \_\_\_\_\_

C. Número total de respostas correctas às perguntas de compreensão \_\_\_\_\_



## Conto de Leitura 2

<p><b>A Sara visita os avós</b> <b>5</b></p> <p>Num domingo, a Sara foi 10 visitar os avós. Quando chegou <b>15</b> à casa dos avós, estes 20 estavam sentados debaixo da mangueira 25 em frente à casa. Então, 30 ela cumprimentou-os: -Bom dia, vovós. 35 -Bom dia, minha neta.-Como 40 é que estão?-Eu estou 45 bem, obrigada. O teu avô 50 é que tem andado com 55 dores nas pernas - disse a <b>60</b> avó. Ainda bem que vieste, 65 minha netinha - disse o avô. 70 -Tenho aqui esta receita e 75 estes medicamentos. Gostaria que tu 80 lesses a receita e que 85 me explicasses como fazer o 90 tratamento. -Com certeza, avô! – disse <b>95</b> a Sara recebendo a receita. 100 Depois de ler a receita 105 para o avô, a Sara 110 foi buscar um copo de 115 água para que ele tomasse 120 os comprimidos.-Obrigado, minha neta – 125 disse o avô a Sara, toda 130 orgulhosa de poder ser útil. <b>135</b></p>	<p><b>1. A quem a Sara foi visitar?</b> [O aluno(a) leu até à linha 15] (Resposta: A seus avós) Correcto <input type="checkbox"/>    Incorrecto <input type="checkbox"/>    Não Responde <input type="checkbox"/></p> <p><b>2. Que problema tem o avô da Sara?</b> [O aluno(a) leu até à linha 60] (Resposta: Tem dores nas pernas) Correcto <input type="checkbox"/>    Incorrecto <input type="checkbox"/>    Não Responde <input type="checkbox"/></p> <p><b>3. Porquê o avô da Sara pediu para ela ler a receita?</b> [O aluno(a) leu até à linha 95] (Resposta: Para que ela explicasse como fazer o tratamento) Correcto <input type="checkbox"/>    Incorrecto <input type="checkbox"/>    Não Responde <input type="checkbox"/></p> <p><b>4. Porque a Sara ficou orgulhosa?</b> [O aluno(a) leu até à linha 135] (Resposta: Porque ajudou a seu avô) Correcto <input type="checkbox"/>    Incorrecto <input type="checkbox"/>    Não Responde <input type="checkbox"/></p>
---	--

--	--

A. Tu já conhecias esta história?

**SIM**

**NÃO**

**NÃO SABE/NÃO RESPONDE**

B. Número total de palavras lidas CORRECTAMENTE em 60 segundos \_\_\_\_\_

C. Número total de respostas correctas às perguntas de compreensão \_\_\_\_\_

**FIM DO EGRA**

## ANEXO B AVALIAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR (SMA)

SMA – Questionário sobre Gestão Escolar

A.1 Nome do Inquiridor:		A.2 Data: ____/____/2014	
A.3 Tipo de Tratamento oferecido à escola:		Completo	Médio
A.4 Província: Nampula		Zambézia	A.5 Distrito:
A.6 Nome da escola:		A.7 Código da Escola:	
A.8 ZIP:			
A.9 Tempo de chegada a escola:		A.10 Tempo de saída da escola:	
A.11 Hora estabelecida pela escola para aula de Português/Leitura:			

B: Tempo Lectivo: O inquiridor deve observar o início de turno. Chegar pelo menos 15 minutos antes do início de turno e observar quando a primeira aula começa.

B.1	Indicar o número de turnos observados. <i>Se for visitado um turno, marca informação no espaço a direita (1º turno observado) e o espaço a esquerda pode ficar em branco. Se foram visitados dois turnos usar as duas partes da tabela abaixo.</i>							
	1º Turno observado			2º Turno observado (se necessário)				
B.2	Indicar o período da observação.	Manhã	Medio	Tarde	Indicar o período da observação.	Manhã	Medio	Tarde
B.3	Qual é a hora oficial do início do turno observado?			Qual é a hora oficial do início do turno observado?				
B.4	Qual foi a hora real do início do turno observado? Anotar a hora em que pelo menos um professor entrou na sala de aula para dar sua aula.			Qual foi a hora real do início do turno observado? Anotar a hora em que pelo menos um professor entrou na sala de aula para dar sua aula.				
B.5	Durante o turno, o director da escola estava presente?			SIM NÃO	Durante o turno, o director da escola estava presente?			SIM NÃO
B.6	Se o director da escola esta presente, ele chegou antes da hora oficial do início do turno?			SIM NÃO NA	Se o director da escola esta presente, ele chegou antes da hora oficial do início do turno?			SIM NÃO NA
B.7	Durante o turno, o director adjunto pedagógico da escola estava presente?			SIM NÃO	Durante o turno, o director adjunto pedagógico da escola estava presente?			SIM NÃO
B.8	Se o director adjunto pedagógico da escola esta presente, ele chegou antes da hora oficial do início do turno?			SIM NÃO NA	Se o director adjunto pedagogico da escola esta presente, ele chegou antes da hora oficial do início do turno?			SIM NÃO NA

B.9	Durante a visita, você observou o toque de sino para controlo do horário?	SIM NÃO	Durante a visita, você observou o toque de sino para controlo do horário?	SIM NÃO
B.10	A escola realizou uma concentração durante a visita?	SIM NÃO	A escola realizou uma concentração durante a visita?	SIM NÃO
B.11	Estimar o número de alunos fora da sala da aula durante o tempo lectivo. Contar pelo menos 10 minutos depois de início do 2º tempo.	0 – 5 6 – 15 15 <	Estimar o número de alunos fora da sala da aula durante o tempo lectivo. Contar pelo menos 10 minutos depois de início do 2º tempo.	0 – 5 6 – 15 15 <

C. Assiduidade de Professores no Dia da Visita

C.1	Quantos professores da 2ª e 3ª classes deviam estar presentes, durante a visita?				Quantos professores da 2ª e 3ª classes deviam estar presentes, durante a visita?			
	2ª Classe		3ª Classe		2ª Classe		3ª Classe	
	H	M	H	M	H	M	H	M
C.2	Quantos professores da 2ª e 3ª classes estão presentes durante a visita?				Quantos professores da 2ª e 3ª classes estão presentes durante a visita?			
	2ª Classe		3ª Classe		2ª Classe		3ª Classe	
	H	M	H	M	H	M	H	M

D. Observações sobre Professores Seleccionados

Professor/a da 2ª Classe				Professor/a da 3ª Classe			
D.1 Classe	2ª	D.2 Sexo	H   M	D.1 Classe	3ª	D.2 Sexo	H   M
D.3 Número de alunos matriculados (3/3)		D.4 Número de alunos presentes no dia da visita		D.3 Número de alunos matriculados (3/3)		D.4 Número de alunos presentes no dia da visita	
H	M	H	M	H	M	H	M

*Para responder as perguntas seguintes, o inquiridor deve procurar o livro de ponto ou o registo de absentismo dos professores (do ApaL). Se escola não tem esta informação anotar "NA" nas caixas abaixo. O mês de Julho teve 23 dias oficialmente. O mês de Agosto teve 11 dias oficialmente.*

D.5	Quantos dias faltou o professor da 2ª classe seleccionado no mês de Julho 2014?	
D.6	Quantos dias faltou o professor da 2ª classe seleccionado no mês de Agosto 2014?	
D.7	Quantos dias faltou o professor da 3ª classe seleccionado no mês de Julho 2014?	
D.8	Quantos dias faltou o professor da 3ª classe seleccionado no mês de Agosto 2014?	
D.9	Quantos dias a escola funcionou durante o mês de Julho? <i>Verificar atraves o livro de ponto.</i>	
D.10	Quantos dias a escola funcionou durante o mês de Agosto? <i>Verificar atraves o livro de ponto.</i>	

E: Ferramentas de Gestão Escolar		Assinale a resposta		
E.1	Durante a visita foi possível ver os registos ou ferramentas de gestão escolar (do ApaL ou outros registos como o livro de ponto) durante a visita?	Sim	Não	
E.2	A escola tem registos de assiduidade dos professores?	Sim	Não	NA
E.3	Se a escola tem registos de assiduidade dos professores é actualizado diariamente? <i>Verifique os dados do dia anterior.</i>	Sim	Não	NA
E.4	A escola tem registos de participação de professores nas sessões de formação em serviço? <i>Se os professores desta escola não participam nas sessões de formação em serviço, marca NA.</i>	Sim	Não	NA
E.5	A direcção da escola tem registos para controlar a assiduidade dos alunos?	Sim	Não	NA
E.6	Se a direcção da escola tem registos de assiduidade dos alunos é actualizado diariamente? <i>Verifique os dados do dia anterior.</i>	Sim	Não	NA
E.7	A escola tem registos para controlar a pontualidade dos professores?	Sim	Não	NA
E.8	Se a escola tem registos para controlar a pontualidade dos professores é actualizado diariamente? <i>Verifique os dados do dia anterior.</i>	Sim	Não	NA
E.9	A escola tem registos para controlar as assistências das aulas dos professores?	Sim	Não	NA
E.10	A escola tem um calendário mensal feito pelo director da escola com actividades planificadas para o mês actual?	Sim	Não	NA
F: Gestão de Materiais de Ensino e Aprendizagem				
F.1	A escola tem um local de armazenamento de material didáctico acessível? <i>Acessível significa que os professores podem facilmente ter acesso a este material diariamente.</i>	Sim	Não	
F.2	A escola tem um local de armazenamento de material didáctico seguro? <i>Este local não põe em risco de se estragarem ou de serem roubados?</i>	Sim	Não	
F.3	A escola tem um inventário de materiais didácticos?	Sim	Não	
F.4	A escola mantém um registo de uso de materiais didácticos?	Sim	Não	
F.5	Há alguma evidência de que os alunos levam livros para ler em casa? <i>Verifica se a escola tem um registo dos materias didácticos.</i>	Sim	Não	

G: Entrevista com o/a Director/a da Escola: *Caso que o/a Director/a da Escola não esta presente, entrevistar o/a Director/a Adjunto/a Pedagógico/a. Deve circular a resposta correta.*

G.1 Pessoa entrevistada		G.2 Sexo		G.3 Idade
Director da Escola	Director Adjunto Pedagógico	H	M	_____ anos
G.4 Que tipo de curso de formação possui? [Circular apenas uma resposta]				
EHPP	9 <sup>a</sup> + 3 Anos (IMP)	Bacharelato (UP/UCM)	Magistério Primário (MP)	
CFPP 6 <sup>a</sup> /7 <sup>a</sup> + 3 Anos	Licenciatura (UP/UCM)	UEM/CFP 7 <sup>a</sup> /9 <sup>a</sup>	Instituto Magistério Primário (IMP)	
ADPP	UEM/CFP 10 <sup>a</sup> /11 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup> + 1 Ano	Curso 6 <sup>a</sup> + 3 Anos	
12 <sup>a</sup> + 1 Ano	Outra (Especificar):			
G.5 Qual é a sua experiência como Director? _____anos completos				
G.6 Qual é a sua experiência como Professor? _____anos completos				
G.7 Há quantos anos está nesta escola? _____anos completos				
G.8 O/A Senhor/a Director/a participou em alguma formação/capacitação ou seminários sobre a gestão escolar durante 2014?			SIM	NÃO
G.9 Se recebeu formação durante 2014 em gestão escolar, quantos dias de formação recebeu? [Anotar 0 (zero) se não recebeu formação durante 2014 e passe para a questão G.15]			_____ DIAS	
G.10 Se recebeu formação durante 2014, de quem recebeu essa capacitação?				
USAID / APAL	MINED	DPEC	SDEJT	
IFP	ZIP	Programa de extensão	ONG ou outro projecto diferente do APAL	
Universitário	Outro (especifique):			
G.11 O/A Senhor/a Director/a é Coordenador/a da ZIP?			SIM	NÃO
G.12 O/A Senhor/a Director/a desempenha igualmente as funções de Director/a da Escola o/a Director/a Pedagógico desta escola?			SIM	NÃO

## ANEXO C PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

# USAID / Aprender a Ler SMA – Instrumento de Observação de Aula

- ✓ *Prática do/a Professor/a*
  - ✓ *Materiais de Leitura e Escrita*
  - ✓ *Condições da Sala de Aula*
- Antes de Iniciar a Observação

A.1 Nome do inquiridor:		A.2 Data: ____ / ____ / 2014		
A.3 Tipo de Tratamento oferecido à escola:		Completo	Médio	Controlo
A.4 Província: Nampula		Zambézia	A.5 Distrito:	
A.6 Nome da Escola:			A.7 Código da Escola:	
A.8 Nome da ZIP:				
A.9 Classe: Segunda		Terceira		
A.10 Nome do/a professor/a a observar (apenas para referência):				
A.11 Código do Professor:				

### Secção A: Informações sobre a Aula a Observar

A.12 Horário oficial do início da aula de Português: _____ hr _____ min		A.13 Horário REAL do início da aula de Português: _____ hr _____ min [verifique seu relógio]				
A.14 Horário oficial do término da aula de Português: _____ hr _____ min		A.15 Horário REAL do término da aula de Português: _____ hr _____ min [verifique seu relógio]				
A.16 Dia da semana de realização da observação:						
Segunda		Terça		Quarta	Quinta	Sexta
<p>→ Pergunte o horário oficial de início da aula e dirija-se para a classe a fim de iniciar a observação ou a aplicação do EGRA aos dez alunos que irá seleccionar de acordo com as instruções recebidas na formação. A observação será feita SOMENTE nas aulas onde os alunos de 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> classe a quem o EGRA foi aplicado. Peça ao professor para indicar um lugar ao fundo da sala onde poderá observar o que se passa.</p>						

## Secção B: Observação da Prática do/a Professor/a

<b>Interacções entre professor/a e alunos e alunas: o/a professor/a...</b>			
<i>→ DEVE CIRCULAR A RESPOSTA CORRECTA. SE COMETER ALGUM ERRO COLOQUE (/) NA RESPOSTA INICIALMENTE CIRCULADA E CIRCULE A OUTRA OPÇÃO, A QUE CONSIDERAR CORRECTA.</i>			
B.1	Seleciona alunos para responderem a perguntas mesmo quando eles não levantam as mãos e nem se mostram prontos para responder.	SIM	NÃO
B.2	Chama <u>pele menos duas</u> meninas para participarem da aula	SIM	NÃO
B.3	Chama <u>pele menos dois</u> meninos para participarem da aula	SIM	NÃO
B.4	Chama alunos de <u>ambas</u> as partes, frontal e traseira, para responderem as perguntas	SIM	NÃO
B.5	Demonstra novas competências aos alunos de uma forma que mantém a sua atenção (APENAS O PROFESSOR FAZ)	SIM	NÃO
B.6	Pede aos alunos para praticarem a nova habilidade (acabada de ensinar), juntamente COM ele/ela (PROFESSOR E OS ALUNOS FAZEM)	SIM	NÃO
B.7	Pede aos alunos para demonstrarem a habilidade nova sem a ajuda do professor (ALUNOS FAZEM)	SIM	NÃO
B.8	Corrige os alunos na sala de aula quando eles cometem erros, fornecendo imediatamente a resposta correcta ao aluno que cometeu o erro	SIM	NÃO
B.9	Depois de corrigir um aluno, o professor faz a pergunta novamente para que o <u>mesmo aluno</u> possa responder correctamente	SIM	NÃO
B.10	Dá um feedback específico aos alunos oralmente quando uma resposta está correcta dizendo-lhes o que está correcto na resposta (p.ex: sim, isso está correcto - essa palavra é "cão")	SIM	NÃO
B.11	Anda pela sala de aula para verificar o trabalho que os alunos estão a fazer individualmente ou em grupos	SIM	NÃO
B.12	Utiliza a língua local para facilitar a compreensão	SIM	NÃO
<b>Ensino de Competências Fundamentais de Descodificação: o/a professor/a ...</b>			
B.13	Inicia o estudo dos <i>sons das letras</i> aos alunos sem lhes mostrar uma imagem da forma das letras. (consciência fonémica)	SIM	NÃO
B.14	Usa material escrito no quadro ou impresso para mostrar quais as letras que estão associadas a que sons. (fonética)	SIM	NÃO
B.15	Usa ilustrações, imagens ou objectos que não contêm conto impresso durante a aula. (aprendizagem do vocabulário oral)	SIM	NÃO
B.16	Utiliza materiais que mostram palavras ou letras (grandes o suficiente para serem legíveis para todos os alunos) durante a aula	SIM	NÃO
B.17	Ensina os <i>nomes das letras</i> aos alunos	SIM	NÃO
B.18	Ensina uma palavra <i>pronunciando</i> o som de cada letra	SIM	NÃO
B.19	Ensina uma palavra apontando cada letra <i>escrita</i> ao pronunciar o som	SIM	NÃO
B.20	Usa letras minúsculas de imprensa quando escreve no quadro	SIM	NÃO
B.21	Usa letras minúsculas de imprensa para introduzir novas palavras	SIM	NÃO
<b>Ensino de Competências de Compreensão da Língua: o/a professor/a ...</b>			
B.22	Introduz novas palavras do vocabulário durante a aula e explica o seu significado	SIM	NÃO
B.23	Faz a revisão das palavras do vocabulário aprendidas anteriormente	SIM	NÃO



B.24	Usa novas palavras do vocabulário em frases como exemplo	SIM	NÃO
B.25	Seleciona alunos para individualmente usarem novas palavras do vocabulário numa frase de sua autoria	SIM	NÃO
B.26	Lê em voz alta um conto para os alunos	SIM	NÃO
B.27	Indica as novas palavras do vocabulário que foram acabadas de ensinar, presentes na história	SIM	NÃO
B.28	Faz perguntas do género "porquê" e "como" sobre a história lida em voz alta, aos alunos	SIM	NÃO
B.29	Convida os alunos a recontarem partes de uma história que foi lida em voz alta	SIM	NÃO
B.30	Pede aos alunos para lerem uma passagem, individualmente, em voz alta	SIM	NÃO
B.31	Pede ao aluno que leu em voz alta para responder às perguntas sobre a passagem lida (compreensão da leitura)	SIM	NÃO
<b>Gestão da aula</b>			
B.32	O/A professor/a deixou a turma sozinha durante o período da aula	SIM	NÃO
B.33	Houve alunos (mais de um) que não estavam atentos durante a aula	SIM	NÃO
B.34	Se alguns alunos não estavam atentos durante a aula, o/a professor/a chamou-os à atenção para estarem atentos a aula	SIM	NÃO
B.35	O/A professor/a permitiu que os alunos mudassem de lugar durante a aula	SIM	NÃO
B.36	O/A professor/a permitiu que os alunos saíssem da sala sem permissão	SIM	NÃO
B.37	O/A professor/a interrompeu a aula para atender/fazer um telefonema ou mandar mensagens durante a aula	SIM	NÃO
B.38	A aula foi interrompida para atender alguém	SIM	NÃO
B.39	Alguns alunos chegaram depois da aula ter começado	SIM	NÃO
B.40	O/A professor/a ficou a espera dos materiais sem envolver os alunos numa actividade	SIM	NÃO
B.41	Quando o/a professor/a organizava os materiais não envolveu os alunos em alguma actividade	SIM	NÃO
<b>Planificação e Sequenciamento do Ensino/Aprendizagem: o/a professor/a ...</b>			
B.42	Faz a revisão dos tópicos da aula anterior antes de introduzir novos tópicos	SIM	NÃO
B.43	Ao fazer a revisão das aulas anteriores, o professor chama pelo menos dois alunos para responderem a perguntas	SIM	NÃO
B.44	Prepara os alunos para a nova aula, explicando o que irão aprender nessa aula	SIM	NÃO
B.45	Verifica se cada aluno fez o trabalho de casa da aula anterior	SIM	NÃO
B.46	Corrige o trabalho de casa de uma aula anterior	SIM	NÃO
B.47	Corrige exercícios feitos na aula	SIM	NÃO
B.48	Consulta um plano de aula ou guia durante a aula	SIM	NÃO
B.49	Marca o trabalho de casa para os alunos	SIM	NÃO

→ Registe a hora em que o professor termina a aula de Português na **Secção A, item A.15**

→ Deve Circular A Resposta Correcta. Se Cometer Algum Erro Coloque (/) Na Resposta Inicialmente Circulada E Circule A Outra Opção, A Que Considerar Correcta.

## Secção C: Materiais de Leitura e Escrita

<b>C.1 Pergunte ao professor da turma observada quantas turmas estão presente na sala hoje.</b>	Número de Turmas: _____
<p>→ Após completar a observação (ao término da aula) e antes de sair da sala, peça ao professor(a) permissão para fazer cinco perguntas aos alunos da sua turma. Se existir mais de uma turma, peça para que separe os seus alunos.</p> <p>Vá para frente da sala, agradeça a todos e diga: <b>“Gostaria de fazer umas perguntas a vocês. Vocês vão ajudar-me muito se responderem. Posso começar?”</b> Faça as perguntas na <b>LÍNGUA DE COMPREENSÃO DOS ALUNOS</b>. Para cada pergunta, peça para ver os materiais, primeiro com as meninas, depois com os meninos. <u>Os alunos devem mostrar os materiais</u>. Diga <b>“Primeiro vou perguntar as meninas e depois aos meninos.”</b></p>	
<b>C.2</b> Quantas meninas temos na sala hoje? Meninas, por favor levantem as mãos (CONTE E ESCREVA AO LADO). Quantos meninos estão presentes hoje? Meninos, por favor levantem a mão (CONTE e ESCREVA AO LADO).	Meninas: _____      Meninos: _____
<b>C.3</b> Quantas meninas têm livro(s) de Português? Quantos meninos têm livro(s) de Português?	Meninas: _____      Meninos: _____
<b>C.4</b> Quantas meninas têm livro(s) de leitura (que não seja o livro de Português)? Quantos meninos têm livro(s) de leitura (que não seja o livro de Português)?	Meninas: _____      Meninos: _____
<b>C.5</b> Quantas meninas tem um caderno(s)? Quantos meninos tem um caderno(s)?	Meninas: _____      Meninos: _____
<b>C.6</b> Quantas meninas tem um lápis/caneta(s)? Quantos meninos tem um lápis/caneta(s)?	Meninas: _____      Meninos: _____
<b>Pergunte ao professor da turma observada quantos alunos (meninas e meninos) estão registrados ou matriculados na sua turma e escreva abaixo: OBSERVE IGUALMENTE NO LIVRO DE TURMA</b>	
<b>C.7</b> Número de meninas: _____      Número de meninos: _____	

**Secção D: Observação das Condições da Sala de Aula**  
*A ser realizada antes ou depois da observação da aula de Leitura (Português)*

<b>Infraestrutura da sala de aula</b>			
D.1	A sala de aula observada consiste numa estrutura fixa (madeira ou outro material), que não seja ao ar livre ou debaixo de uma árvore?	SIM	NÃO
D.2	A sala de aula é uma construção de blocos/tijolos?	SIM	NÃO
D.3	Todas as paredes da sala de aula chegam até à estrutura de cobertura em todos os lados?	SIM	NÃO
D.4	A sala de aula tem uma cobertura?	SIM	NÃO
D.5	Se a sala de aula tiver uma cobertura, esta tem defeitos (buracos que permitem a entrada de chuva)?	SIM	NÃO
D.6	A sala de aula tem cadeiras, bancos ou troncos para <i>todos</i> os alunos?	SIM	NÃO
D.7	A sala de aula tem carteiras para <i>todos</i> os alunos?	SIM	NÃO
D.8	A entrada da sala de aula tem porta?	SIM	NÃO
D.9	O espaço da sala de aula está organizado de modo que o professor circular entre os alunos? - <b>Pode haver espaço suficiente, mas é pouco utilizado.</b>	SIM	NÃO
<b>Ambiente de aprendizagem: Posso observar que a sala de aula...</b>			
D.10	Tem o alfabeto permanente na sala de aula	SIM	NÃO
D.11	Tem materiais para criar palavras a partir de letras	SIM	NÃO
D.12	Tem gravuras de letras ou palavras (não fixados – O professor pega e usa)	SIM	NÃO
D.13	Tem cartazes com palavras/letras impressas (fixados)	SIM	NÃO
D.14	Tem o quadro permanente	SIM	NÃO
D.15	Tem os materiais expostos feitos pelos alunos	SIM	NÃO
D.16	Tem os materiais expostos feitos pelos professores	SIM	NÃO
D.17	Tem alunas e alunos sentados juntos (os alunos não estão sentados separados das alunas)	SIM	NÃO
D.18	Tem alunos sentados em filas/grupo	SIM	NÃO

→ *Revise o instrumento para confirmar que TODAS as questões foram respondidas antes de entregar ao supervisor.*

## USAID / Aprender a Ler SMA – Entrevista com o/a Professor/a

APENAS para o/a professor/a das turmas onde o EGRA foi aplicado (2ª ou 3ª classe)  
Antes de Iniciar a Entrevista (A SER PREENCHIDO PELO SUPERVISOR)

A.1 Nome do inquiridor: _____		A.2 Data: ____ / ____ / 2014
A.3 Tipo de Tratamento oferecido à escola: Completo <input type="checkbox"/> Médio <input type="checkbox"/> Controlo <input type="checkbox"/>		
A.4 Província: Nampula <input type="checkbox"/> Zambézia <input type="checkbox"/>	A.5 Distrito: _____	
A.6 Nome da Escola: _____	A.7 Código da Escola: _____	
A.8 ZIP: _____		
A.9 Classe: Segunda <input type="checkbox"/> Terceira <input type="checkbox"/>		
A.10 Nome do/a entrevistado/a (apenas para referência): _____		

### Secção A: Informações sobre o/a Professor/a

→ DEVE MARCAR UM X A RESPOSTA CORRECTA. SE COMETER ALGUM ERRO RISQUE NA RESPOSTA INICIALMENTE MARCADA E FAÇA UM X NA OPÇÃO QUE CONSIDERAR CORRECTA

A.11 Sexo: Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>	
A.12 Idade: _____ anos	
A.13 Número de Identificação do Professor: _____	
A.14 Língua materna: Português <input type="checkbox"/> Macua <input type="checkbox"/> Chuabo <input type="checkbox"/> Lomwe <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/>	
A.15 Teve formação como professor? SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> [Passe para a questão A.17]	
A.16 Se respondeu SIM na pergunta anterior, que tipo de curso de formação possui? [Apenas uma resposta]	
(UP/UCM)	EHPP <input type="checkbox"/> 9ª + 3 Anos (IMP) <input type="checkbox"/> Bacharelato <input type="checkbox"/>
Magistério Primário (MP)	CFPP 6ª/7ª + 3 Anos <input type="checkbox"/> Licenciatura (UP/UCM) <input type="checkbox"/>
UEM/CFP 7ª/9ª	Instituto Magistério Primário (IMP) <input type="checkbox"/> ADPP <input type="checkbox"/>
UEM/CFP 10ª/11ª	10ª + 1 Ano <input type="checkbox"/>

Curso 6 <sup>a</sup> + 3 Anos	12 <sup>a</sup> + 1 Ano
Outra <input type="checkbox"/>	Especificar: <input type="checkbox"/>
<b>A.17 Durante 2014, teve algum tipo de formação/capacitação em exercício?</b> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> [Passe para a questão A.21]	
<b>A.18 Durante 2014, beneficiou de algum tipo de formação/capacitação em exercício sobre a leitura nas classes iniciais?</b> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> [Passe para a questão A.21]	
<b>A.19 Quantos dias de formação/capacitação em exercício recebeu sobre a leitura nas classes iniciais durante 2014?</b> _____ dias [Anote 0 (zero) se não recebeu formação durante 2014 e Passe para a A.21]	
<b>A.20 Se você recebeu formação/capacitação durante 2014, de quem recebeu essa capacitação?</b> MINED <input type="checkbox"/> IFP <input type="checkbox"/> DPEC <input type="checkbox"/> Programa de extensão universitário <input type="checkbox"/> SDEJT <input type="checkbox"/> USAID/APAL <input type="checkbox"/> ONG ou outro projecto diferente do APAL <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> Especifique: _____	
<b>A.21 Quantos anos de experiência tem como professor/a?</b> _____ anos completos	
<b>A.22 Há quantos anos está nesta escola?</b> _____ anos completos	
<b>A.23 Tem livros suficientes para os alunos para o ensino da leitura?</b> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	
<b>A.24 Tem o programa de ensino básico?</b> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	
<b>A.25 Tem o guia/guião do professor?</b> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	
<b>A.26 Tem o manual do Projecto APAL?</b> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	
<b>A.27 Existem alunos que têm necessidades educativas especiais na sala de aulas?</b> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	
<b>A.28 Se SIM, quantos?</b> _____ meninas _____ meninos	
<b>A.29 Utiliza a língua local do aluno(a) para facilitar o ensino-aprendizagem da leitura em Português?</b> <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
<b>A.30 Segundo o/a professor/a, quantos dias faltou em Julho 2014?</b> _____ dias	
<b>A.31 Segundo o/a professor/a, quantos dias faltou em Agosto 2014?</b> _____ dias	
<b>A.32 Pedir o/a professor/a para ver o caderno desempenho. Foi possível ver o caderno desempenho?</b> <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
<b>A.33 Se o/a professor/a tiver o caderno desempenho, está em uso?</b> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	



## ANEXO E PROTOCOLO DE ENTREVISTA COM O DIRECTOR

### Protocolo de entrevistas para directores de escola

### USAID / Aprender a Ler

A.1 Nome do inquiridor:		A.2 Data: ____/____/ 2014	
A.3 Tipo de Tratamento oferecido à escola:		Completo <input type="checkbox"/>	Médio <input type="checkbox"/> Controlo <input type="checkbox"/>
A.4 Província: Nampula <input type="checkbox"/> Zambézia <input type="checkbox"/>		A.5 Distrito:	
A.5 Nome da Escola:		A.7 Código da Escola:	
A.6 Nome da Escola Sede do ZIP:			
A.7 Nome do/a entrevistado/a (apenas para referência):			

#### Fóco da Entrevista

Investigar como os directores avaliam (a) o impacto e a pertinência do ApaL bem como a probabilidade que as ações implementadas pelo ApaL em 2014 sejam mantidas em 2015 quando o ApaL não mais estará na escola.

1. Como o ApaL modificou os procedimentos anteriormente utilizados nessa escola? Por exemplo: O que o ApaL trouxe de novo para a escola? Cite uma actividade que você não fazia antes mas que faz agora como resultado de ter participado no projecto ApaL em 2014. Quais as ações e os procedimentos que no momento fazem parte do quotidiano da escola mas que não existiam antes do ApaL?
2. Pensando em tudo o que o ApaL trouxe para essa escola, qual na sua opinião, foram as ações mais importantes para melhorar o ensino da leitura nas classes iniciais? Na opinião dos professores? Na sua opinião?
3. De todas as ações, actividades e procedimentos implementados pelo ApaL nessa escola quais as que você gostaria de ver mantidos?
4. No próximo ano o ApaL não mais estará nessa escola. Na sua opinião quais as ações, actividades ou procedimentos poderão ser mantidos na escola sem os recursos do ApaL?

## ANEXO F RELATÓRIO DE RECOLHA DE DADOS

### EGRA e SMA – Relatório do Supervisor

Nome do Supervisor:					Data:				
ZIP:					Escola:				
Número de questionários de EGRA alcançados (2ª classe) – meta de 10 alunos									
Número de questionários de EGRA alcançados (3ª classe) – meta de 10 alunos									
Aula da 2ª classe observada?		Aula da 3ª classe observada?		Professor de 2ª classe entrevistado?		Professor de 3ª classe entrevistado?		Instrumento de SMA feito?	
SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
N	Item				Indicar se foi feito		Comentários (opcional)		
1	A equipa foi para a escola com todos os materiais necessários ( <i>ver o checklist de material</i> )				SIM	NÃO			
2	Hoje a equipa chegou na escola, pelo menos 15 minutos antes do início de turno				SIM	NÃO			
3	Foi usada a ficha de selecção do Professor na escolha da amostra do professor				SIM	NÃO			
4	Verificou se os inquiridores fizeram correctamente a selecção de amostra de alunos usando a ficha de selecção de amostra de alunos.				SIM	NÃO			
5	Verificou se todos os questionários de EGRA foram completamente preenchidos (10 de 2ª classe e 10 de 3ª classe) e sem erros.				SIM	NÃO			
6	Verificou se o questionário de entrevista com os professores da 2ª e 3ª classes seleccionados foram completamente preenchidos e sem erros.				SIM	NÃO			
7	Verificou se os formulários de observação na sala de aula de professores da 2ª e 3ª classes seleccionados foram completamente preenchidos e sem erros.				SIM	NÃO			
8	Verificou se o formulário de SMA foi completamente preenchido e sem erros.				SIM	NÃO			
<b>Supervisão do EGRA:</b> Cada supervisor deve observar a administração de um questionário completo de EGRA. Durante a realização da observação, fique o mais longe possível do aluno e do inquiridor e vai verificando a qualidade dos outros questionários realizados.									
1	Inquiridor obteve o consentimento verbal da criança.				SIM	NÃO			
2	Inquiridor fez o esforço de deixar a criança confortável				SIM	NÃO			



	introduzindo o EGRA como um jogo.			
3	Inquiridor teve a certeza que o aluno compreendeu a instrução antes de continuar.	SIM	NÃO	
4	Inquiridor fez perguntas de forma clara e audível.	SIM	NÃO	
5	Inquiridor concluiu a avaliação no prazo esperado (15 – 25 minutos).	SIM	NÃO	
6	Inquiridor leu a instrução na língua materna da criança quando necessário.	SIM	NÃO	
7	Inquiridor concluiu exercícios cronometrados usando cronometro correctamente.	SIM	NÃO	
8	Inquiridor não interrompeu a criança durante a porção cronometrada (excepto conforme indicado quando a criança hesita por muito tempo uma determinada questão)	SIM	NÃO	
9	Secção 3: Conceitos sobre materiais impressos – Inquiridor entrega correctamente o livram ao aluno conforme a instrução	SIM	NÃO	
10	Inquiridor deu estímulo regular ao aluno durante a avaliação.	SIM	NÃO	

#### SMA: Verificação da Sala de Aula & Entrevista com o Professor

**Instrução:** Os supervisores não devem entrar na sala em nenhum momento durante a observação de aula de leitura. A supervisão deve ser feita longe da sala de aula num lugar onde os alunos não são distraídos pela sua presença. Não interfira com outros que desejam visitar a classe, mas certifique-se que nenhum outro membro da equipe perturbou a turma, durante o período de observação.

1	O inquiridor explicou a observação de aulas aos professores	SIM	NÃO	
2	O inquiridor chegou à sala de aula a observar 5 minutos antes da hora indicada pelo professor seleccionado	SIM	NÃO	
3	O inquiridor permaneceu na sala de aula durante os 40/45 minutos completo	SIM	NÃO	
4	Não decorreram avaliações de EGRA durante a observação na sala de aula	SIM	NÃO	
5	A entrevista com professor seleccionado ocorreu após a observação de aula na sua sala.	SIM	NÃO	

**Resumo Geral:** Notar desafios que a equipe encontrou na escola.

--

## ANEXO G

## COMPARABILIDADE DOS GRUPOS DO RCT

NAMPULA – EGRA Results by group of intervention						
Total Letters Correctly Read	Second Grade			Third Grade		
	Full	Medium	Control	Full	Medium	Control
0	86.9%	85.1%	88.7%	62.1%	65.3%	64.0%
1-5	4.6%	7.0%	6.5%	7.6%	10.3%	8.4%
6-15	4.9%	3.3%	1.6%	13.6%	11.3%	12.0%
16-25	1.5%	3.6%	1.6%	7.3%	4.0%	4.9%
26 or more	2.1%	1.0%	1.6%	9.4%	9.0%	10.7%
Chi-squared	12.261			6.269		
Df	8			8		
P	0.140 NS			0.617 NS		
N	329	302	309	330	300	308
Mean	1.97	1.78	1.22	6.95	6.07	7.03
SD	8.18	7.04	5.60	13.59	13.54	14.51
F	0.383			0.446		
Df	939			937		
P	0.383 NS			0.640 NS		

Total words (of 30) Correctly Read	Second Grade			Third Grade		
	Full	Medium	Control	Full	Medium	Control
0	84.2%	85.8%	87.7%	63.6%	70.3%	67.9%
1-2	12.2%	12.3%	10.7%	25.5%	19.0%	20.8%
3-10	2.4%	1.7%	0.3%	6.4%	5.7%	3.9%
11-20	0.9%	0.0%	0.3%	1.2%	1.0%	1.9%
21 or more	0.3%	0.3%	1.0%	3.3%	4.0%	5.5%
Chi-squared	10.337			9.188		
df	8			8		
p	0.242 NS			0.327 NS		
N	329	302	309	330	300	308
Mean	0.47	0.31	0.44	1.69	1.84	2.37
SD	2.27	1.72	2.71	5.28	5.78	6.79
F	0.447			1.114		
df	939			937		
P	0.640 NS			0.329 NS		

Words Correctly Read: Story 1	Second Grade			Third Grade		
	Full	Medium	Control	Full	Medium	Control
0	98.2%	99.0%	99.4%	93.9%	92.7%	90.9%
1-10	0.3%	0.7%	0.3%	1.2%	2.7%	1.0%
11-20	0.9%	0.3%	0.3%	2.1%	3.0%	3.2%
21-30	0.3%	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	1.0%
31 or more	0.3%	0.0%	0.0%	2.4%	1.7%	3.9%
Chi-squared	5.717			10.677		
df	8			8		
p	0.679 NS			0.221 NS		
N	328	302	309	330	300	308
Mean	0.36	0.07	0.07	2.04	2.14	4.04
SD	2.96	1.09	0.85	11.72	12.90	18.13
F	2.450			1.879		
df	938			937		
p	0.087 NS			0.153 NS		

Words Correctly Read: Story 2	Second Grade			Third Grade		
	Full	Medium	Control	Full	Medium	Control
0	98.2%	99.7%	99.4%	93.9%	92.6%	90.9%
1-10	0.3%	0.0%	0.3%	0.6%	2.0%	1.3%
11-20	0.3%	0.3%	0.3%	2.4%	2.7%	3.2%
21-30	0.9%	0.0%	0.0%	1.2%	0.7%	1.3%
31 or more	0.3%	0.0%	0.0%	1.8%	2.0%	3.2%
Chi-squared	8.422			5.203		
df	8			8		
p	0.393 NS			0.736 NS		
N	329	302	309	329	299	308
Mean	0.45	0.06	0.09	2.26	2.59	4.23
SD	4.10	1.03	1.19	12.66	14.87	19.9
F	2.278			1.349		
df	939			935		
p	0.103 NS			0.260 NS		

ZAMBÉZIA – EGRA Results by Intervention Group

Total Letters Correctly Read	Second Grade			Third Grade		
	Full	Medium	Control	Full	Medium	Control
0	81.4%	87.5%	81.4%	55.2%	68.4%	68.6%
1-5	11.0%	5.9%	6.4%	17.6%	8.2%	8.9%
6-15	5.2%	5.2%	10.0%	16.6%	12.7%	15.4%
16-25	0.7%	0.7%	0.7%	4.8%	4.5%	3.2%
26 or more	1.7%	0.7%	1.4%	5.9%	6.2%	3.9%
Chi-squared	14.561			22.864		
df	8			8		
p	0.068 NS			0.004 Sig.		
N	290	289	280	290	191	280
Mean	1.43	1.21	1.89	5.57	4.85	4.21
SD	4.62	5.50	6.18	11.05	11.44	10.84
F	1.139			1.070		
df	858			860		
p	0.321 NS			0.343 NS		

Total Words (of 30) Correctly Read	Second Grade			Third Grade		
	Full	Medium	Control	Full	Medium	Control
0	79.3%	83.7%	78.2%	52.4%	67.7%	68.2%
1-2	19.3%	15.6%	21.4%	38.6%	25.8%	25.0%
3-10	0.7%	0.3%	0.0%	6.2%	2.1%	3.9%
11-20	0.7%	0.3%	0.4%	1.0%	2.1%	1.4%
21 or more	0.0%	0.0%	0.0%	1.7%	2.4%	1.4%
Chi-squared	5.70			26.67		
df	6			8		
p	0.458 NS			0.001 Sig.		
N	290	289	280	290	291	280
Mean	0.34	0.27	0.33	1.41	1.36	1.07
SD	1.19	1.03	1.13	4.07	4.62	3.76
F	0.290			0.550		
df	858			860		
p	0.748 NS			0.577 NS		

Words Correctly Read: Story 1	Second Grade			Third Grade		
	Full	Medium	Control	Full	Medium	Control
0	69.7%	78.9%	70.0%	49.3%	60.5%	58.2%
1-10	30.0%	20.8%	29.3%	46.9%	35.4%	38.6%
11-20	0.0%	0.0%	0.7%	2.1%	1.7%	1.8%
21-30	0.3%	0.0%	0.0%	0.3%	1.0%	0.7%
31 or more	0.0%	0.3%	0.0%	1.4%	1.4%	0.7%
Chi-squared	15.946			10.488		
df	8			8		
p	0.043 Sig.			0.232 NS		
N	290	289	280	290	291	280
Mean	0.46	0.38	0.46	1.89	1.47	1.64
SD	1.61	2.20	1.37	6.88	5.38	8.89
F	0.183			0.252		
df	858			860		
p	0.833 NS			0.778 NS		

Words Correctly Read: Story 2	Second Grade			Third Grade		
	Full	Medium	Control	Full	Medium	Control
0	67.9%	77.9%	67.1%	46.9%	60.1%	57.5%
1-10	30.3%	21.8%	32.1%	46.6%	33.3%	38.2%
11-20	1.4%	0.3%	0.7%	4.1%	4.1%	2.5%
21-30	0.3%	0.0%	0.0%	1.0%	0.7%	1.1%
31 or more	0.0%	0.0%	0.0%	1.4%	1.7%	0.7%
Chi-squared	13.034			14.612		
df	6			8		
p	0.042 Sig.			0.067 NS		
N	290	289	280	290	291	280
Mean	0.86	0.43	0.57	2.61	2.27	1.98
SD	2.34	1.56	1.40	8.01	9.14	9.20
F	4.1			0.368		
df	858			860		
p	0.017 Sig.			0.692 NS		

## ANEXO HCUSTOS DO USAID/APRENDER A LER (2014) E CUSTO UNITÁRIO POR HABILIDADE

I. PROGRAM/PROJECT INFORMATION		
Title	USAID/Aprender a Ler	
Location	Mozambique: Provinces of Nampula and Zambézia	
Base Year (year project implemented)	2014	
2. DEMOGRAPHICS	Number	Unit
Intervention Duration	1	Year
Students	14,981	Grade 2 (7,478) and Grade 3 (7,503)
Classrooms	849	At the intervention schools
Teachers	849	NAM 575; ZAM 274
School Directors	61	61
Schools	122	Treatment schools in both provinces
Coach Training Packages	172	Fluency assessment forms, smartphones, contract for phones (one per school), flyer for radio program, classroom observation forms)
Lead Trainers Training Packages	84	
Lead Trainers	84	
Smartphones	122	
Radio Programs	15	
Decodable Books	900,000	
Read Aloud Books	16,000	
Key Words Flashcards	26,500	
Alphabet Banners	1,000	
Teacher's Manuals	950,000	
Tool Kits for School Directors	61	
MINED provincial staff; IFP staff	33	
Attrition from 2 <sup>nd</sup> to 3 <sup>rd</sup> grade	15%	Males 16%; Females 14%

<b>3. COST DATA (US\$ 1 = MTZ \$30,55 on November 14, 2014)</b>				
<b>3.1. Costs associated with training— includes all materials used by trainers and printed and distributed to trainees</b>	<b>Number</b>	<b>Cost MZN</b>	<b>Cost US\$</b>	<b>Cost each US\$</b>
Training for Trainers of Trainers (TOT) for MINED & IFP staff (3 days)	38	1.006.793,00	32,955.60	867.25
Reading coaches training (13 days)	172	3.416.914,50	111,847.00	650.27
Teacher INSET (15 one-day sessions)	849	2.745.407,21	89,866	105.84
INSET training reminders sent from smartphones	10,167	149.245,20	4,885.57	.48
School management training for TOT (DPEC, SDEJT, IFP staff)	35	460.063,50	15,059.40	430.26
ZIP coordinator training (5 days)	13	176.295,00	5,770.70	443.90
School director training in school management (9 days)	61	1.172.120,98	38,367.30	628.97
School director INSET (9 days)	61	270.491,30	8,854.05	145.14
Rapid classroom assessment training for DPEC, SDEJT staff	18	85.973,50	2,814.19	156,34
M&E training for DPEC, SDEJT staff	33	222.275,05	7,275.38	220.46
Smartphone data collection training for DPEC, SDEJT staff	33	87.024,71	2,848.60	86.32
School support training for DPEC, SDEJT staff	20	137.464,00	4,449.36	222.46
Financial Management and Monitoring INSET for ZIP coordinators	31	60.745,00	1,988.38	64.14
<b>TOTAL</b>			<b>326.982,08</b>	

<b>3.2. Costs associated with materials (TLAs). Includes printing and distribution</b>	<b>Number</b>	<b>Cost MZN</b>	<b>Cost US\$</b>	<b>Cost each US\$</b>
Decodable books	900.000		-	
Read aloud books	16.000		-	
Keywords flashcards	26,500		-	
Alphabet banners	1,000		-	
<b>TOTAL</b>	<b>943.500</b>	<b>4446155.08</b>	<b>145,537.00</b>	<b>.15</b>

<b>3.3 Costs associated with printing and distributing materials for training. Includes SMT binders and SD training materials (not included in 3.1)</b>	<b>Number</b>	<b>Cost MZN</b>	<b>Cost US\$</b>	<b>Cost each US\$</b>
SD training materials & resources and SMTs	60	183730,00	6,014.08	100.23
<b>TOTAL</b>			<b>6,014.08</b>	

<b>3.4 Costs associated with other aspects of the program</b>	<b>Number</b>	<b>Cost MZN</b>	<b>Cost US\$</b>	<b>Cost each US\$</b>
Cost of radio broadcast. Includes broadcast time cost	15	252.954,97	8,280.03	552.00
Acquisition of smartphones. Includes procurement, configuration and data use costs	122	922.660,00	30,201.70	.48
Bulk SMS messaging system costs. Includes costs of sending messages sent to different recipients	10,167	149.245,20	4,885.28	.48
Stipend to schools for “Dia da Leitura”. Includes two large events in two schools—one in each province	122	338.064,00	11,065.90	90.70
Smartphone Acquisition for DPEC, SDEJT and IFP staff. Includes purchase, data configuration, data platform and smartphone data collection training costs	33	87.024,71	2,848.60	86.32
Rapid school assessment data collection with SDEJT. Includes transportation and per diem	18	310.407,62	10,160.60	564.47
One annual stakeholder meeting with SDEJT, DPEC, IFPs to present 2014 program implementation strategy	40	99.804,00	3,206.92	80.17
<b>TOTAL</b>			<b>70.648,93</b>	

**Total Cost of the ApaL program: US\$549,182.09 (Full)**

**Cost of Medium program: US\$473,128.18**

**Full is 14% above the cost of Medium**



<b>Second Grade</b>	<b>Full</b>	<b>Medium</b>	<b>Control</b>	<b>Full over Control</b>	<b>Medium over Control</b>	<b>Unit Cost Full</b>	<b>Unit Cost Medium</b>	<b>Gain per USD Full</b>	<b>Gain per USD Medium</b>
Oral comprehension	8.52	7.66	6.90	1.62	0.76	US\$36.65	US\$31.58	0.04	0.02
Concepts about Print	6.23	5.67	4.50	1.73	1.17			0.05	0.04
Letter recognition	19.94	17.20	16.07	3.87	1.13			0.05	0.04
Word recognition	3.39	2.61	1.18	2.21	1.43			0.11	0.05
Word Fluency	5.24	4.23	1.71	3.53	2.52			0.06	0.08
Comprehension	0.21	0.12	0.03	0.18	0.09			0.10	0.00
<b>Third Grade</b>	<b>Full</b>	<b>Medium</b>	<b>Control</b>	<b>Full over Control</b>	<b>Medium over Control</b>	<b>Unit Cost Full</b>	<b>Unit Cost Medium</b>	<b>Gain per USD Full</b>	<b>Gain per USD Medium</b>
Oral comprehension	9.30	8.50	7.92	1.38	0.58	US\$36.65	US\$31.58	0.04	0.02
Concepts about Print	7.95	6.98	5.77	2.18	1.21			0.06	0.04
Letter recognition	29.57	27.79	18.80	10.77	8.99			0.29	0.28
Word recognition	8.09	6.50	3.23	4.86	3.27			0.13	0.10
Word Fluency	14.64	12.01	5.24	9.40	6.77			0.26	0.21
Comprehension	0.53	0.43	0.15	0.38	0.28			0.01	0.01

## ANEXO I COMPARAÇÃO DE DESEMPENHO URBANO VS RURAL

Second Grade - ALL ARE SIGNIFICATIVO A 0.000

### Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Oral A+B TOTAL de respostas correctas:	Urban	397	9,59	2,45	0,123	9,35	9,83	0	14
	Rural	1334	7,13	3,01	0,082	6,97	7,29	0	14
	Total	1731	7,69	3,07	0,074	7,55	7,84	0	14
Conceito sobre Impressos Total Calculado	Urban	397	6,46	2,38	0,119	6,22	6,69	0,00	10,00
	Rural	1334	5,17	2,71	0,074	5,02	5,31	0,00	10,00
	Total	1731	5,46	2,69	0,065	5,34	5,59	0,00	10,00
3. Anote o número de letras CERTAS lidas durante o exercício:	Urban	384	24,23	27,39	1,398	21,49	26,98	0	90
	Rural	1253	15,73	24,60	0,695	14,36	17,09	0	90
	Total	1637	17,72	25,53	0,631	16,48	18,96	0	90
Total de Palavras Correctas	Urban	397	3,51	5,16	0,259	3,00	4,02	0	27
	Rural	1334	2,05	4,53	0,124	1,81	2,30	0	30
	Total	1731	2,39	4,72	0,114	2,17	2,61	0	30
B. Número total de palavras lidas CORRECTAMENTE em um minuto	Urban	383	5,28	8,07	0,412	4,47	6,09	0	45
	Rural	1214	3,23	7,35	0,211	2,82	3,65	0	95
	Total	1597	3,72	7,57	0,190	3,35	4,10	0	95
C. Número total de respostas correctas às perguntas de compreensão	Urban	341	0,23	0,48	0,026	0,17	0,28	0	3
	Rural	1105	0,09	0,33	0,010	0,07	0,11	0	3
	Total	1446	0,12	0,38	0,010	0,10	0,14	0	3

**Third Grade - ALL ARE SIGNIFICATIVO A 0.000**

**Descriptives**

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Oral A+B TOTAL de respostas correctas:	Urban	388	10,59	2,22	0,113	10,37	10,81	3	14
	Rural	1316	7,99	2,88	0,079	7,83	8,14	0	14
	Total	1704	8,58	2,95	0,071	8,44	8,72	0	14
Conceito sobre Impressos Total Calculado	Urban	388	8,09	1,77	0,090	7,91	8,27	1,67	10,00
	Rural	1316	6,39	2,65	0,073	6,24	6,53	0,00	10,00
	Total	1704	6,78	2,58	0,062	6,65	6,90	0,00	10,00
3. Anote o número de letras CERTAS lidas durante o exercício:	Urban	382	33,25	26,14	1,337	30,62	35,88	0	100
	Rural	1262	22,88	25,02	0,704	21,50	24,26	0	100
	Total	1644	25,29	25,66	0,633	24,05	26,53	0	100
Total de Palavras Correctas	Urban	388	8,85	9,54	0,485	7,90	9,80	0	30
	Rural	1316	5,07	7,83	0,216	4,65	5,49	0	30
	Total	1704	5,93	8,40	0,203	5,53	6,33	0	30
B. Número total de palavras lidas CORRECTAMENTE em um minuto	Urban	385	14,80	19,36	0,987	12,86	16,74	0	110
	Rural	1246	9,33	16,64	0,471	8,41	10,26	0	120
	Total	1631	10,62	17,47	0,433	9,77	11,47	0	120
C. Número total de respostas correctas às perguntas de compreensão	Urban	365	0,58	0,81	0,042	0,49	0,66	0	4
	Rural	1159	0,30	0,65	0,019	0,26	0,34	0	4
	Total	1524	0,37	0,70	0,018	0,33	0,40	0	4

## ANEXO J REFERÊNCIAS

- Abadzi, H. (2013). *“Literacy for All in a 100 days?”* Global Partnership for Education. Series on learning No. 7 (2009). “Instructional Time Loss in Developing Countries: Concepts, Measurement, and Implications.” *World Bank Research Observer*. 24 (2): 267-290
- Aga Khan Foundation (2010) Cabo Delgado, Mozambique EQUIP2
- Aggarwala, N.K. (2004). Evaluation Report: Quality assessment of primary and middle education in mathematics and science. Retrieved from [http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Publications/Electronic\\_versions/Aggarwala\\_UNDP\\_Evaluation\\_Report.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/Aggarwala_UNDP_Evaluation_Report.pdf). Accessed 2013 June 15.
- Cellini, Stephanie Riegg and James Edwin Kee, “Cost-Effectiveness and Cost-Benefit Analysis,” Chapter 25 of *Handbook of Practical Program Evaluation*, Third Edition, edited by Joseph S. Wholey, Harry P. Hatry, and Kathryn E. Newcomer. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.
- Collins, P. and Messaoud-Galusi, S. (2012). Student Performance on the Early Grade Reading Assessment (EGRA) in Mozambique. EdData II report prepared by RTI International for USAID. Retrieved from <http://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm/4->
- Dhaliwal, I. *et al.* (2011). Comparative Cost-Effectiveness Analysis to Inform Policy in Developing Countries: A General Framework with Applications for Education. MIT Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL), August 10, 2011
- Drummond, M.F. *et al.* (2005). *Methods for the economic evaluation of health care programmes*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Fiedler *et al.* (2008). An activity-based cost analysis of the Honduras community-based, integrated child care (AIN-C) programme. *Health policy and planning*, 23:408–427.
- Gavin, S. (March, 2011). Literacy boost: Mozambique baseline report. Retrieved from <http://resourcecentre.savethechildren.se/library/literacy-boost-Mozambiquebaseline-report>. Accessed 2013 June 20.
- Glewwe, Paul (2004) “An Investigation of the Determinants of School Progress and Academic Achievement in Vietnam,” in P. Glewwe, D. Dollar and N Agrawal, eds., *Economic Growth, Poverty, and Household Welfare in Vietnam*. The World Bank. Washington, DC.
- Glewwe, Paul, Michael Kremer, and Sylvie Moulin (2002) “Textbooks and Test Scores: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya,” Development Research Group, World Bank, Washington, DC.
- Global Education Digest 2012. Opportunities Lost: The impact of grade repetition and early school leaving. UNESCO Institute of Statistics. Montreal, Canada, [www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org)
- Gold *et al.* (1996). *Cost-effectiveness in health and medicine*. New York: Oxford University Press.
- Levin and McEwan (2001). *Cost-effectiveness analysis: methods and applications*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

- McEwan, Patrick J. (2012). Cost-effectiveness analysis of education and health interventions in developing countries. *Journal of Development Effectiveness* 4:189
- Michaelowa, K. (2001). [Primary education quality in francophone Sub-Saharan Africa: Determinants of learning achievement and efficiency considerations](#), *World Development*, 2001
- Bruns, B., Mingat, A., & Rakotomalala, R. (2003). Achieving universal primary education by 2015: A chance for every child. Washington, D.C: The World Bank. doi:10.1596/0-8213-5345-4
- Mongoi, D. et al. (2010). Endline Report of Early Literacy among pre-school and primary school children in Mozambique. Save the Children.
- Raupp, M., Newman, B. and Revés, L. (2013). *Impact Evaluation for the USAID/Aprender a Ler Project: Baseline Report*.
- Raupp, M., Newman, B. and Lauchande, C. (2014) *Impact Evaluation for the USAID/Aprender a Ler Project: Midline Report*.
- Tatto, M.T., Nielsen, H.D., Cummings, W.C., Kularatna, N.G., & Dharmadasa, D.H. (1991). Comparing the effects and costs of different approaches for educating primary school teachers: The case of Sri Lanka. BRIDGES Research Report Series (10), Cambridge, Massachusetts: Harvard Institute for International Development.
- UN Special Envoy for Global Education (April 2013). *Accelerating progress to 2015: Mozambique*. Working paper.
- UN Special Envoy for Global Education (April 2013). *Accelerating progress to 2015: Mozambique*. Working paper. And World Bank at [http://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.NENR?order=wbapi\\_data\\_value\\_2012+wbapi\\_data\\_value&sort=asc](http://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.NENR?order=wbapi_data_value_2012+wbapi_data_value&sort=asc)