

Avaliação final do programa-piloto de Educação Multilingue Baseada nas Línguas Maternas (EMBLI)



Resumo executivo

Dr. Stephen L. Walter – Consultor de Avaliação

Outubro de 2016





Timor-Leste

Avaliação final do EMBLI

Resumo executivo

Dr. Stephen L. Walter – Consultor de Avaliação

Contexto

Timor-Leste é um dos países que mais recentemente alcançou a independência, tendo-a alcançado em 2002. O país ocupa aproximadamente metade da ilha de Timor, com uma população de 1,2 milhões de habitantes e uma área de 14.609 km² (www.bbc.com).

Timor-Leste é também um país heterogêneo do ponto de vista linguístico, com 20 línguas diferentes utilizadas pela população. O Tétum Díli e o Português foram escolhidos como línguas oficiais – o Português devido à herança colonial e o Tétum Díli por ser a mais falada, com entre 50% e 90% da população (dependendo da fonte consultada) do país tendo pelo menos algum conhecimento da língua. Muitos destes, porém, aprenderam tétum Díli como segunda língua. Aqueles que falam tétum Díli como primeira, ou a melhor língua, são geralmente encontrados em redor da capital e em menor grau nas outras cidades do país. As escolas normais usam as duas línguas oficiais como meio de instrução.

Em muitas das regiões rurais ou menos acessíveis do país, as crianças são muito menos propensas a falar Tétum Díli ou Português, para além, talvez, de algumas frases comuns e cumprimentos. Isso levanta uma questão fundamental para o ensino: se as crianças não falam as línguas de ensino quando começam a sua escolaridade, quanto vão aprender na escola? Esta questão está a ser encontrada não só em Timor-Leste mas em grande parte do mundo, mesmo em muitos países desenvolvidos, devido aos fluxos migratórios em larga escala. Nos últimos 25 anos, este problema – comumente referido como a questão do “idioma de instrução” – conduziu a importantes experiências e pesquisas sobre a melhor forma de satisfazer as necessidades educacionais das crianças que não falam o idioma principal de ensino quando começam a escola. O resultado é um reconhecimento crescente na comunidade educativa internacional de que a questão da língua de instrução tem consequências muito importantes para o sucesso educativo. No entanto, muitos educadores nacionais e decisores de política permanecem cautelosos ou mesmo céticos. Alguns aguardam mais provas convincentes do impacto positivo da utilização de línguas locais para fins de ensino. Outros estão preocupados com os possíveis desafios financeiros, políticos ou técnicos que podem surgir, se os idiomas locais forem utilizados para fins de instrução.

Em Timor-Leste, os líderes trabalham na questão da língua de ensino há mais de 5 anos. O resultado foi o lançamento de um projeto-piloto experimental, em 2012 – conhecido como EMBLI – Educação Multilíngue Baseada na Língua Materna –, para testar a viabilidade do uso de línguas nacionais não oficiais como línguas de instrução, no início da educação básica. Foram selecionadas três línguas de ensino experimental – o Fataluku em Lautém, o Galolen em Manatuto e o Baikeno em Oe-Cusse.

Iniciaram-se os trabalhos para o desenvolvimento de materiais de ensino, foram formados professores e o ensino começou em 2013. Foram selecionadas duas escolas de educação infantil e duas escolas primárias em cada Município, com base num processo de consulta com as autoridades locais e os pais das crianças. No final dos três anos, o projeto-piloto deveria ser cuidadosamente avaliado, para medir a eficácia educacional do Programa Experimental.

Este documento é um relatório-síntese dos resultados dessa avaliação. O relatório completo e detalhado será apresentado em outubro de 2016.

Avaliação final

O formato da avaliação final incluiu os seguintes componentes:

1. Teste ao desempenho dos alunos;
2. Entrevistas com as principais partes interessadas;
3. Visitas às escolas;
4. Sondagem de opinião pública, para reunir informações sobre as atitudes relativas às línguas.

Este relatório resumido inclui apenas os resultados do primeiro componente: os testes de desempenho dos alunos. O teste foi construído da seguinte forma:

- a. Utilização de dois instrumentos distintos:
 1. EGRA (*Early Grade Reading Assessment*), já utilizado pelo Banco Mundial em 2009. Trata-se de um instrumento concebido para testar os progressos na aprendizagem da leitura. A avaliação é feita oralmente, individualmente com o estudante, e foi aplicada a crianças no último ano do pré-escolar, do nível 1 e do nível 2.
 2. Avaliação contínua (CBA - *Curriculum-based Assessment*). Trata-se de uma avaliação objetiva, com registo escrito, projetada para testar os conhecimentos e desempenho em Leitura, Matemática, Língua Tétum e Língua Portuguesa. Pode ser feita ao mesmo tempo a todas as crianças de uma sala de aula e foi administrada apenas a crianças do nível 2, uma vez que assume pelo menos a capacidade de leitura.

b. A amostra de avaliação

Os detalhes da amostra de avaliação são indicados na Tabela 1, abaixo. Todas as escolas envolvidas na EMBLI foram incluídas na avaliação. Escolas públicas normais (“L2”) foram selecionadas aleatoriamente de um conjunto de escolas consideradas elegíveis para inclusão no estudo (ou seja, com uma situação linguística semelhantes às das escolas de EMBLI, onde a maioria dos alunos não tem como primeira língua o Tétum ou o Português).

		Lautém		Manatuto		Oe-Cusse		TOTAL Escolas	TOTAL Alunos
		Escolas	Alunos	Escolas	Alunos	Escolas	Alunos		
Pré-escolar	Normais (L2)	6	88	2	36	8	90	16	214
	EMBLI	2	27	1	12	2	22	5	61
	CAFE ¹	1	16	1	14	1	16	3	46
Níveis 1 e 2	Normais (L2)	10	498	9	373	11	574	30	1.445
	EMBLI	2	140	1	43	2	188	5	371
	CAFE	1	73	1	59	1	72	3	204
Totais		22	842	15	537	25	962	62	2.341

Tabela 1. Amostra de avaliação em que este relatório se baseia.

A avaliação CBA (contínua) foi feita a todas as crianças do Nível 2 das escolas incluídas no teste. Para a participação na avaliação EGRA (leitura em fase precoce) foi usado um método

¹ As escolas do CAFE foram incluídas nos testes a pedido do Ministério da Educação, mas os resultados desses testes não são geralmente incluídos, atendendo a que o objetivo da avaliação foi comparar os resultados da intervenção da EMBLI em relação com os das escolas públicas normais L2.

de amostragem aleatória, para selecionar as crianças do pré-escolar e níveis 1 e 2 das escolas em avaliação.

O trabalho de avaliação foi feito por equipas de duas pessoas, uma da equipa da EMBLI e outra do Ministério da Educação. Indivíduos de organizações parceiras ajudaram pontualmente.

Nota importante sobre o conteúdo e o calendário da avaliação

Quando foi realizada a atividade de avaliação em que este relatório se baseia, estava na fase inicial de implementação uma nova e importante inovação educativa – o Currículo Reformado ou novo Currículo Nacional de Base. Este modelo disponibiliza uma quantidade muito grande de orientações e apoios diários aos professores por meio de planos de aulas prescritivas que são lecionadas em Língua Tétum. Especifica igualmente que o meio de instrução da educação de base inicial deve ser o Tétum, com uma introdução à alfabetização em Português cuidadosamente planeada.

Antes da introdução do Currículo Nacional de Base, a maioria dos materiais de formação disponíveis para os professores estava em Português. Por conseguinte, os professores tendiam a iniciar a alfabetização em Português e a utilizá-lo mais como língua de instrução. No entanto, como a língua de instrução não tinha sido definida, os professores decidiam qual a língua ou mistura de línguas a usar na sala de aula como material de instrução. Sem surpresa, o resultado foi uma confusão generalizada e uma variedade de práticas na sala de aula.

Porque a introdução do Currículo Reformado estava no início E porque a maioria das crianças avaliadas estava já na escola há um ou mais anos antes do ano da avaliação (final de 2015), deve ser entendido que os resultados obtidos nas escolas públicas normais refletem o “antigo” currículo – ou seja, as **práticas educativas gerais em curso durante os anos anteriores ao lançamento do novo Currículo Nacional de Base.**

Conclusões da avaliação

O relatório com as conclusões está dividido em três grandes secções. A *primeira* é um relatório dos resultados do teste. A *segunda* é uma revisão dos fatores contextuais (taxas de absentismo, localização das escolas, padrões de frequência pré-escolar, etc.) no contexto específico de Timor-Leste, que forjaram ou influenciaram os resultados dos testes. A *terceira* é uma investigação inicial da eficiência de custos dos principais recursos do ensino no Nível 2.

Compreender a influência desses fatores contextuais é importante por várias razões. Em primeiro lugar, porque alguns dos fatores podem ser “geridos” para que os resultados educacionais possam ser melhorados. Segundo, porque ter uma boa compreensão do impacto dos fatores contextuais leva a políticas de formação mais informadas e defensáveis nas esferas mais altas do Governo. Terceiro, porque quando é possível ou provável que as escolas ou crianças incluídas na avaliação não vão ser afetadas na mesma medida pelas influências dos fatores contextuais, torna-se essencial avaliar os resultados à luz desta conhecida variação de contexto.

O exemplo seguinte ilustra esta questão. Testes educacionais realizados num país africano revelaram níveis muito baixos de aprendizagem. Uma investigação atenta verificou que muitas das crianças que mostravam uma diminuição de aprendizagem tinham défices nutricionais muito específicos (falta de determinados minerais e vitaminas), devido à

escassez de alimentos durante a estação seca. Dar suplementos minerais às crianças melhorou significativamente os resultados da aprendizagem. Se os decisores políticos tivessem decidido lidar com o problema dos fracos resultados dos testes dando mais formação aos professores, disponibilizando mais livros ou prolongando o horário de ensino, teriam utilizado os recursos mas não resolviam o fator contextual subjacente que estava a originar o fraco desempenho.

Um possível quarto fator, também importante, é um pouco mais sensível. Todos os principais doadores sabem que os fatores contextuais influenciam os resultados educacionais e consideram-nos ao tomar as suas próprias decisões relativas à assistência.

Secção 1: Resultados do teste

A tabela 2 apresenta uma comparação completa entre a EMBLI piloto e o programa normal das escolas L2, em todos os parâmetros incluídos na avaliação. Os resultados estão também discriminados por nível de ensino. A penúltima coluna indica a melhoria de desempenho que parece ser principalmente devida à inovação (utilização de línguas locais para o ensino). A última coluna apresenta uma breve descrição do que os números significam.

É importante observar que todos os testes foram realizados na língua de instrução utilizada nas salas de aula das escolas incluídas na avaliação. No caso do programa piloto de EMBLI, as crianças foram testadas na sua primeira língua, a língua de instrução e aprendizagem inicial na sala de aula. Nas escolas públicas normais, todos os testes foram realizados em Tétum, uma vez que é a língua de instrução dessas escolas. Para a maioria das crianças, tal significou que o teste foi realizado numa segunda língua, uma vez que essas crianças não tinham o Tétum como primeira língua. Contudo, em alguns casos, as crianças tinham possivelmente o Tétum como primeira língua, pelo que essas crianças também foram testadas na sua primeira língua.

Medida de avaliação	Grau	Norma (L2)	EMBLI (L1)	Melhoria Percentual	Descrição da melhoria
Identificação das letras	PE B	10,05	40,67	305	4x superior
	Grau 1	22,40	51,46	130	2,3x superior
	Grau 2	41,74	64,21	54	50% superior
Reconhecimento de palavras	PE B	0,39	26,66	6.684	67x superior
	Grau 1	6,83	41,68	510	6x superior
	Grau 2	27,21	60,19	121	2,2x superior
Não palavras	PE B	0,18	14,66	8.136	82x superior
	Grau 1	5,79	30,66	430	5x superior
	Grau 2	21,19	45,26	114	2x superior
Leitura	PE B	0,05	15,08	30.060	301x superior
	Grau 1	6,81	29,76	337	4,3x superior
	Grau 2	26,88	58,40	117	2x superior
Compreensão de leitura	PE B	0,23	15,85	6.791	68x superior
	Grau 1	8,73	35,96	312	4x superior
	Grau 2	22,31	65,07	192	3x superior
EGRA global	PE B	2,18	22,58	936	10x superior
	Grau 1	10,11	37,91	275	Quase 4x superior
	Grau 2	27,88	58,63	110	2x superior
Leitura (CBA)	Grau 2	50,27	73,67	47	50% superior
Matemática (CBA)	Grau 2	22,06	51,86	135	2,3x superior
Língua Tétum (CBA)	Grau 2	41,99	76,91	83	Quase 2x superior
Língua Portuguesa (CBA)	Grau 2	39,78	74,63	88	Quase 2x superior
CBA Total	Grau 2	36,01	65,87	83	Quase 2x superior

Tabela 2. Comparação direta das escolas de EMBLI com as normais (L2), em todas as medidas da avaliação.

Precisamos fazer várias observações relativamente à tabela. Primeiro, o leitor notará que o nível de melhoria ou ganho nas pré-escolas do programa de EMBLI é enorme – mais de 300 vezes num dos casos. Tal deve-se a duas razões. Em primeiro lugar, existe claramente uma aprendizagem mínima em algumas das escolas L2, provavelmente porque as crianças das escolas compreendem pouco do ensino ministrado pelo professor, logo aprendem pouco. Segundo, é uma questão de matemática – comparar números realmente pequenos com números maiores resulta em enormes ganhos aparentes, porque os pequenos números não representam quase nenhum progresso.

O segundo facto importante resulta da comparação dos resultados do programa de EMBLI pré-escolar com os resultados no programa normal do nível 2. Esta comparação indica que, em algumas medidas, os dois resultados são quase os mesmos e, noutros, o desempenho das crianças do pré-escolar de EMBLI colocá-los-iam a cerca de meio caminho entre o Nível 1 e o Nível 2 do programa normal. O programa de EMBLI parece acelerar o desenvolvimento académico das crianças em 1,5 a 2 anos.

As secções seguintes apresentam alguns dos resultados sob forma gráfica, para realçar a eficácia relativa de cada programa.

EGRA – avaliação de leitura em níveis precoces

A figura 1 compara o desempenho de crianças do Nível 2 da EMBLI com as de escolas públicas normais (L2). Os resultados do Nível 2 são aqui mostrados, porque o desempenho dos dois programas é o mais semelhante, neste nível.

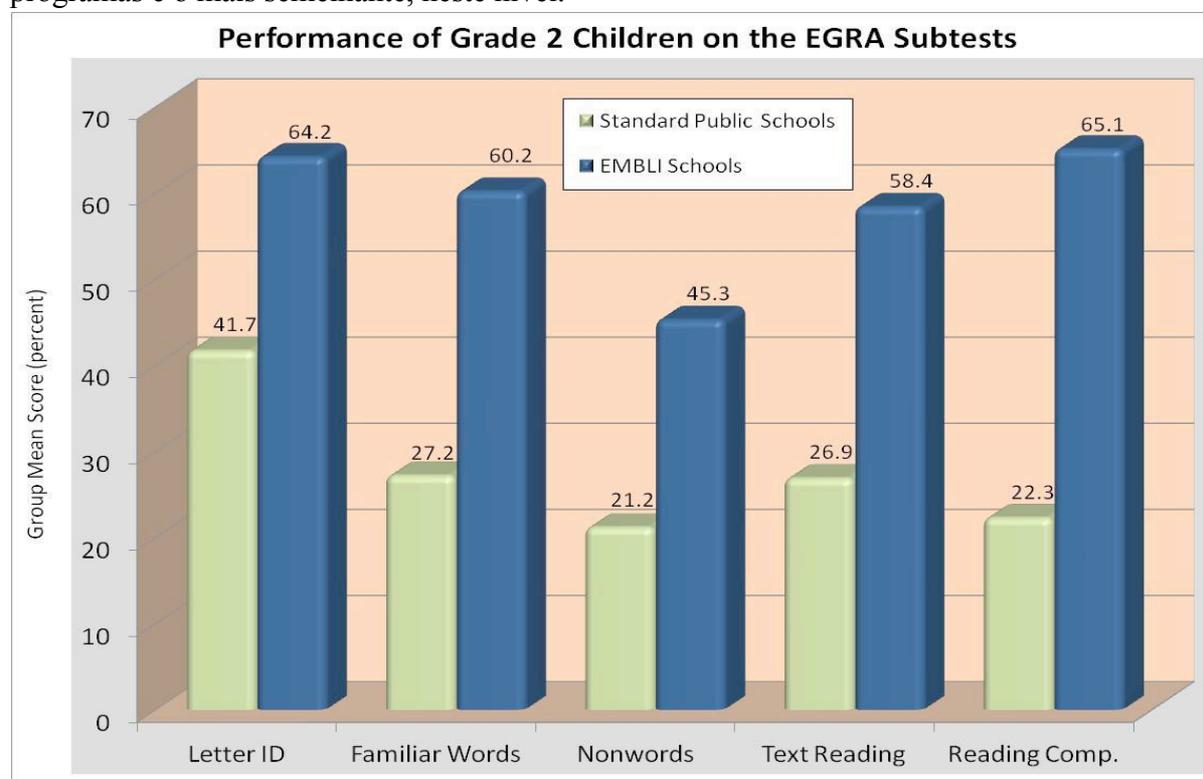


Figura 1. Comparação do desempenho das crianças do Nível 2 da EMBLI com as das escolas normais (L2), relativamente aos subtestes de EGRA.

De um modo geral, o programa de EMBLI obteve ganhos de desempenho de cerca de 100% relativamente à avaliação EGRA. No campo da educação, ganhos deste tipo são raramente vistos. Os inovadores de ensino ficam normalmente felizes com ganhos de 5-10%.

Especialmente importante é a diferença observada na categoria de compreensão de leitura, já que este é o objetivo fundamental da instrução de leitura – aprender a ler. Nesta categoria, observamos que, em média, o nível de compreensão de leitura no programa de EMBLI é quase 3 vezes o das escolas públicas normais, que usam o Tétum e o Português como línguas de ensino.

A figura 2 compara os dois programas em termos de percentagem das crianças que se tornaram leitores totalmente proficientes (compreensão superior a 80%) até ao final dos níveis 1 e 2.

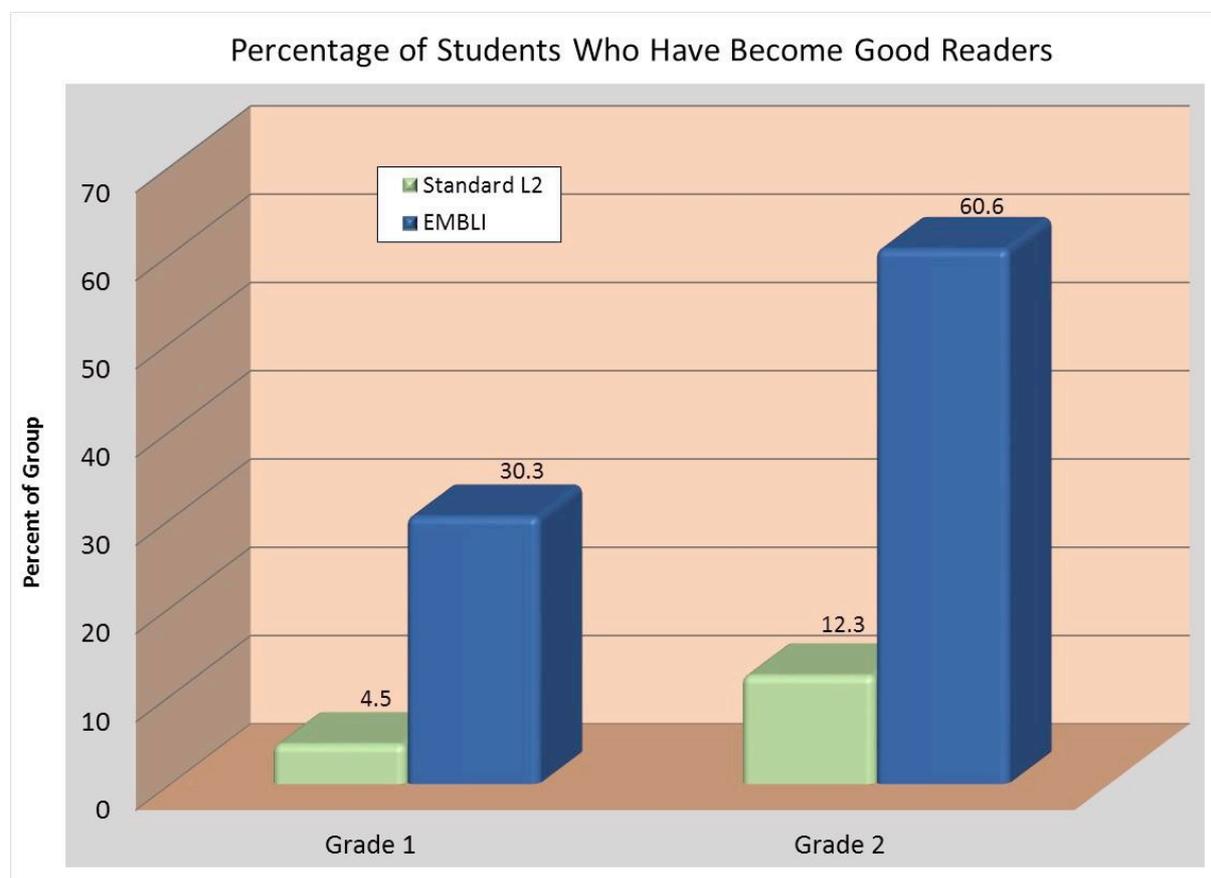


Figura 2. Percentagem de crianças em cada programa que se tornaram leitores totalmente proficientes.

É comumente observado em vários países que as crianças muitas vezes não aprendem a ler até ao Nível 4 ou 5. No entanto, a Figura 2 fornece provas convincentes de que as crianças podem tornar-se em leitores proficientes até o final do Nível 2, usando a primeira língua da criança e estratégias adequadas.

Avaliação contínua (CBA)

O objetivo da CBA foi testar o progresso global do domínio do conteúdo do currículo dos alunos do Grau 2. Os resultados são mostrados na figura 3 para cada um dos sub-testes da avaliação. Novamente, todos os testes foram realizados na língua de instrução – tétum nas escolas públicas normais e a língua local (língua mãe) nas escolas EMBLI.

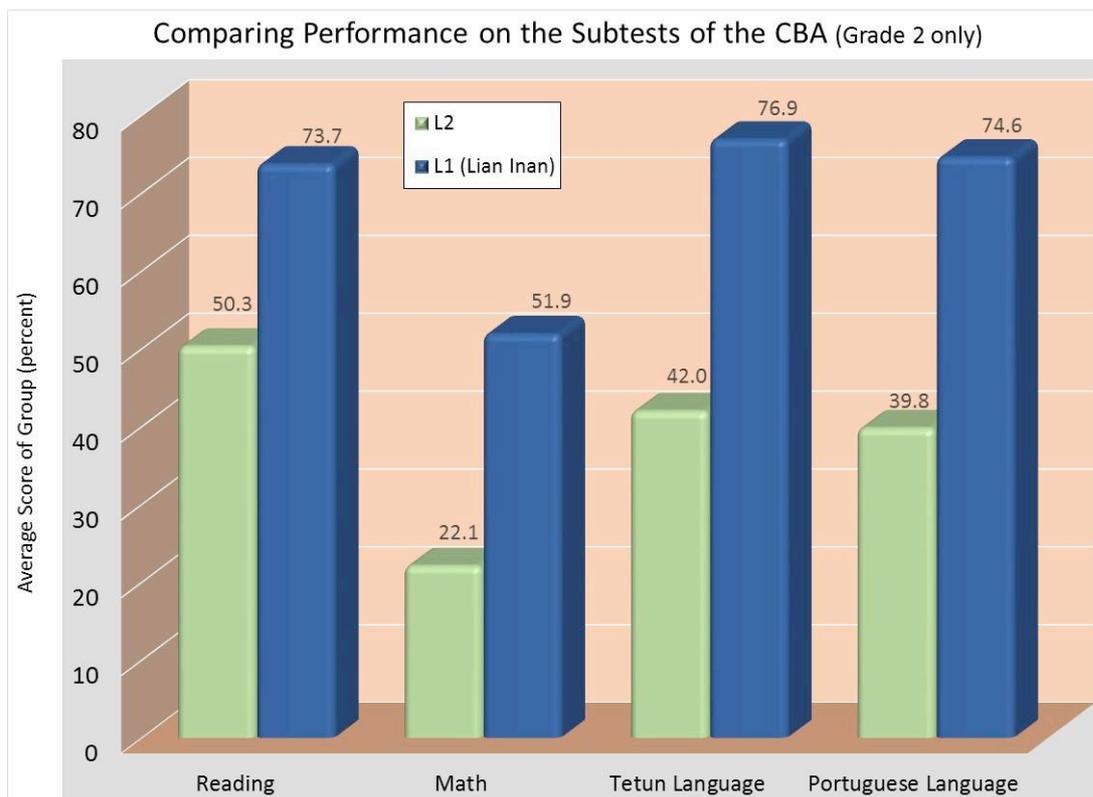


Figura 3. Desempenho de crianças nos subtestes de CBA, por programa

O desempenho global na CBA foi um pouco melhor do que na EGRA, porque a maioria dos pontos do teste de avaliação contínua utilizaram o mecanismo de resposta de escolha múltipla. No entanto, quando comparamos o desempenho por programa, vemos essencialmente o mesmo resultado observado na EGRA – as crianças no programa de EMBLI obtiveram resultados aproximadamente duas vezes mais elevados que no programa normal em Tétum-Português. A maior diferença de desempenho aconteceu na secção de Matemática, em que as escolas EMBLI obtiveram resultados 2,3 vezes melhores que nas escolas normais L2.

Alguns ficarão surpreendido com o facto das escolas de EMBLI obterem resultados significativamente melhores que as escolas normais, tanto no conhecimento de Tétum como no de Português, especialmente porque a leitura e a escrita em Tétum é apenas apresentada no último trimestre do nível 2. Além disso, as crianças desse nível em escolas de EMBLI tiveram apenas uma introdução ao Português oral.

E relativamente à Matemática?

A Figura 3 compara os dois programas apenas em termos da média dos resultados de cada subteste. A Figura 4 observa mais de perto o desempenho no subteste de Matemática. Em particular, examina os desempenhos piores (20% ou menos) e os melhores (acima de 50%). Os piores resultados representam aqueles que estão especialmente com maus resultados naquela disciplina, em ambos os programas. Os melhores identificam aqueles que alcançaram uma pontuação de passagem no subteste de Matemática.

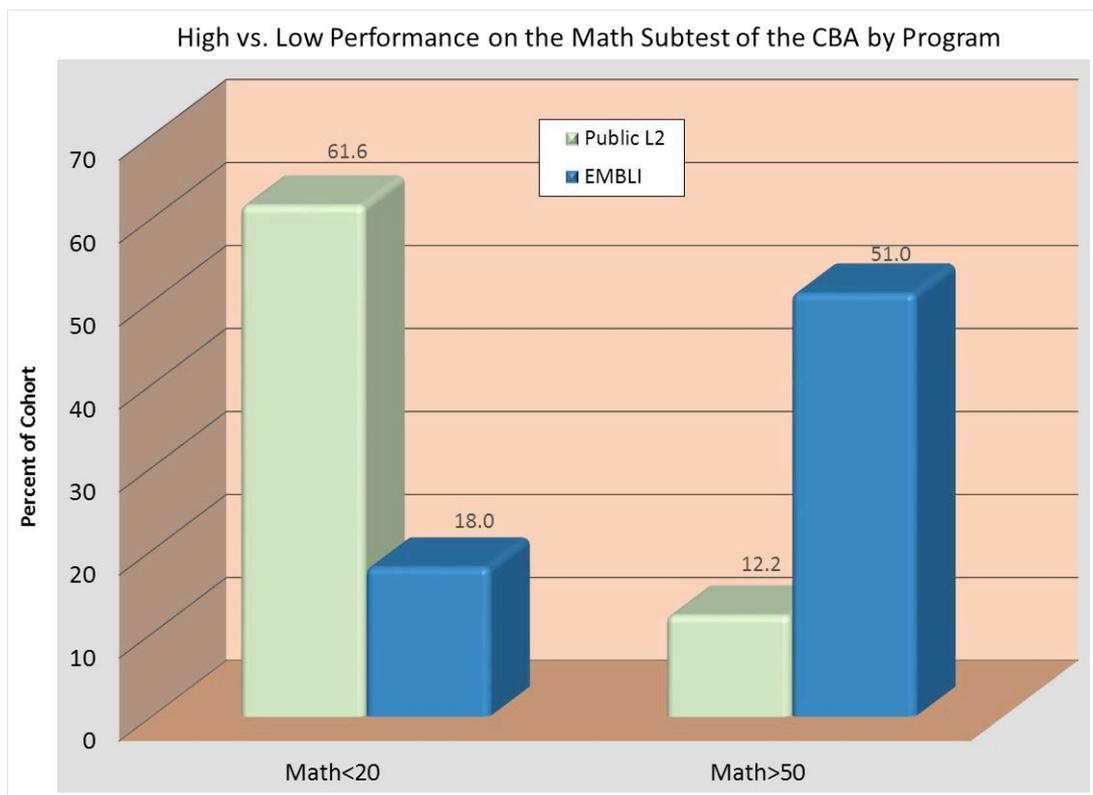


Figura 4. Os piores e melhores desempenhos nos dois programas, no subteste de Matemática.

Mais uma vez, o contraste é espantoso. Mais de 60% das crianças das escolas normais L2 obtiveram menos de 20% no subteste de Matemática, em comparação com apenas 18% das crianças das escolas de EMBLI. O resultado, de um modo geral, é o oposto nos melhores níveis de desempenho. Apenas 12% – 1 em 8 crianças – obtiveram um desempenho acima de 50% no subteste de Matemática nas escolas públicas L2, em comparação com 51% nas escolas de EMBLI.

Os professores nas escolas de EMBLI não têm mais preparação técnica para ensinar Matemática que os professores das outras escolas públicas. Mais uma vez, parece muito provável que a utilização de uma língua que as crianças entendam bem faz uma grande diferença na forma como elas aprendem. Este resultado é espetacular.

E relativamente às línguas oficiais?

Uma das maiores objeções feitas à estratégia de ensino nas línguas maternas é que “irá reduzir ou eliminar o acesso da criança à língua oficial”. Essa preocupação é baseada no pressuposto de que o ensino generalizado numa língua, na sala de aula, conduz automaticamente a proficiência nessa língua. Décadas de experiência educativa em todo o mundo demonstram que isso é um mito. No entanto, ainda subsiste.

A Figura 5 mostra os resultados do teste para crianças nos três programas, em termos da sua capacidade no Tétum e Português, até ao final do nível 2. As crianças do programa de EMBLI demonstraram uma compreensão semelhante em ambas as línguas e efetivamente demonstraram uma compreensão em Português ligeiramente acima das crianças das escolas CAFE, apesar de esse idioma não ter ainda sido introduzido até ao final do nível 2, no programa da EMBLI. Claramente, a capacidade das crianças do programa de EMBLI não foi comprometida por receberem o ensino principalmente através da sua primeira língua. Esta é apenas mais uma demonstração do mito acima mencionado.

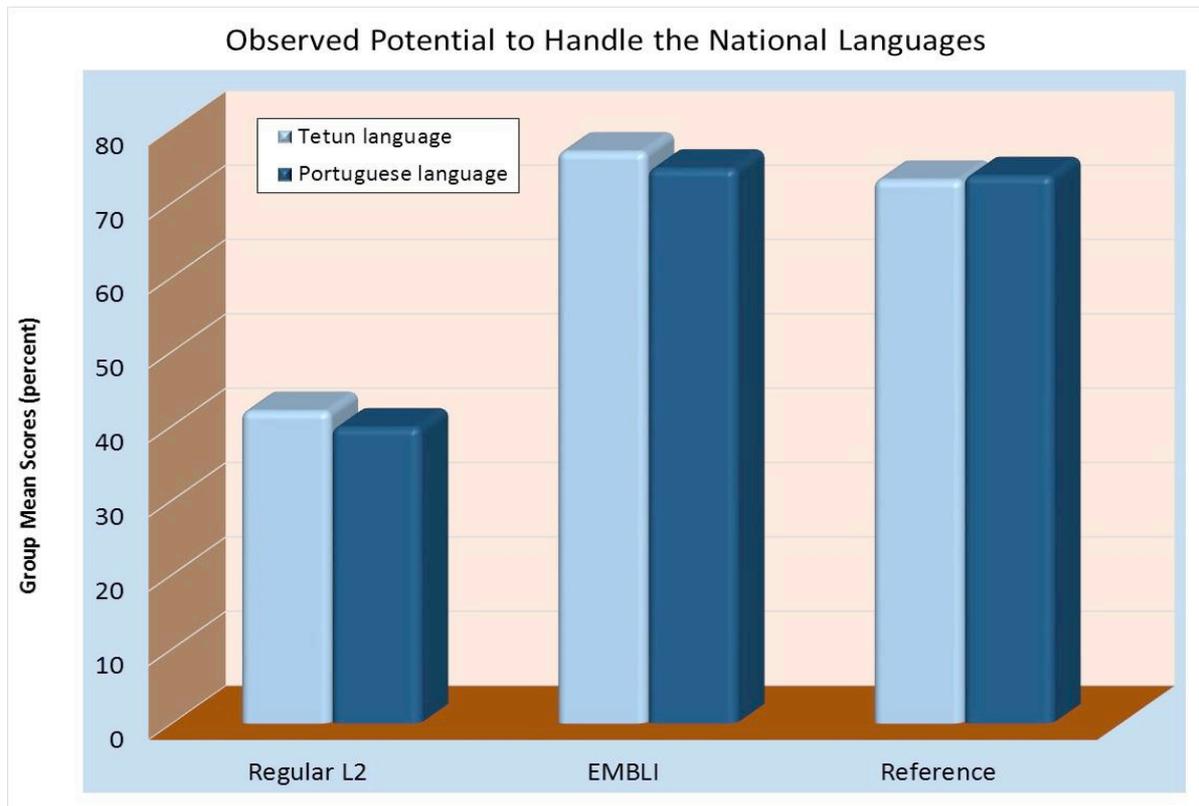


Figura 5. Desempenho relativo às avaliações de conhecimento das línguas Tétum e Português.

É importante notar que a proficiência demonstrada na Figura 5 é baseada numa avaliação escrita e não numa avaliação oral. Por conseguinte, testou-se a capacidade de as crianças conseguirem ler e compreender o material de um texto escrito em ambas as línguas, não a qualidade da sua forma de falar qualquer das línguas.

E relativamente ao programa de CAFE?

O programa de CAFE é outro modelo educacional experimental, em curso em Timor-Leste. Embora não tenha sido o foco da avaliação final do programa de EMBLI, as escolas dos CAFE dos três distritos – Lautém, Manatuto e Oe-Cusse – foram incluídas na avaliação, pelo que alguma atenção deve ser dada aos resultados.

O modelo dos CAFE é baseado unicamente no uso do Português como língua de instrução. Todas as escolas dos CAFE estão localizadas em áreas urbanas e, de acordo com os dados recolhidos para este estudo, os seus alunos vêm geralmente de famílias de classe socioeconómica superior. Os professores e administradores são provenientes de Portugal e foram formados em universidades portuguesas. As escolas têm também um dia de ensino mais longo, melhores instalações e menores taxas de absentismo. Nestas circunstâncias, as expectativas académicas para estas escolas são elevadas. Essas expectativas serão debatidas na próxima secção, uma vez que as escolas dos CAFE diferem marcadamente das outras no que respeita ao impacto de alguns dos fatores contextuais apresentados anteriormente.

Secção 2: O impacto dos fatores contextuais nas escolas e programas

O objetivo global desta avaliação foi comparar o desempenho das escolas do programa de EMBLI com as escolas normais do Estado – aquelas que usam uma mistura de Tétum e Português como principal meio de ensino. A primeira parte do presente resumo mostra os resultados desta comparação em termos de dois instrumentos concebidos para medir o

desempenho educacional (cognitivo). Já quase no final da concepção do processo, a mesma avaliação foi estendida às escolas no âmbito do programa dos CAFE.

Assim que a análise começou, ficou muito claro que havia algumas diferenças fundamentais entre os três programas que pareciam suscetíveis de alterar a natureza das comparações. Este problema foi antecipado na concepção da avaliação pelo que foram reunidos dados relevantes numa gama de variáveis conhecidas ou possíveis de impactar os resultados como: frequência pré-escolar, absentismo, estatuto socioeconómico, género, localização das escolas, etc. Esta não é uma lista exaustiva. Outras questões conhecidas incluem a qualidade dos professores (não tínhamos boa maneira de medir), tempo na tarefa (difícil de medir), práticas de ensino na sala de aula (requer ampla observação direta para avaliar), participação parental (difícil de medir), etc.

Esta secção relata o que aprendemos sobre o impacto das diversas variáveis contextuais. Após relatar o impacto de cada fator “isoladamente”, mostramos então o resultado da avaliação da inovação primária em foco – educação multilingue com base na língua materna – quando as diversas influências contextuais são “neutralizadas” ou constantes para todos os programas.

Os efeitos relatados aqui são para toda a população avaliada do Grau 2 e são baseados no instrumento EGRA.

Variável	Diagnóstico	Valor P
<i>Género</i>	Meninas 6,42 pontos percentuais superior, 40,17 contra 33,75 para os	0,025
<i>Frequência pré-escolar</i>	As crianças que frequentam o pré-escolar obtiveram resultados 74,7% superiores às que o não frequentaram (49,89 contra 28,56)	0,000
<i>Urbana Vs Rural</i>	As crianças urbanas obtiveram resultados 32,5% superiores às das zonas rurais (45,18 contra 34,11)	0,002
<i>Estatuto socioeconómico</i>	As crianças de estatuto socioeconómico acima da média obtiveram resultados 46,7% superiores às de estatuto abaixo da média (42,88 contra 29,22)	0,000
<i>Absentismo</i>	Cada dia ausente reduz o desempenho em 0,85 de um ponto percentual. Dez dias de ausência reduzem o desempenho em 8,5 pontos percentuais.	0,000

Tabela 3. Impacto das variáveis selecionadas no desempenho da criança.

O impacto dos fatores listados na tabela 3 são bastante significativos quando analisados sem as outras variáveis. No entanto, é importante salientar que **nenhum desses resultados pode ser interpretado isoladamente** dos outros, nem mesmo o do género. Por exemplo, as meninas têm menores taxas de *absentismo* que os meninos. Porque o absentismo causa um desempenho inferior na escola, os meninos aprendem menos que as meninas porque perdem mais dias de escola e não necessariamente por causa do género. Existem outros exemplos claros. A variável *urbano versus rural* tem fortes sobreposições com a variável *estatuto socioeconómico*. A probabilidade da criança ir para o pré-escolar é afetada tanto pela localização (*urbano versus rural*) como pelo *estatuto socioeconómico*. Taxas de *absentismo* diminuem com o Grau. Quando a influência de outras variáveis é tomada em consideração o impacto aparente de algumas destas variáveis é significativamente reduzido.

A tabela seguinte mostra o “verdadeiro” impacto das três intervenções incluídas na avaliação assim que o impacto dos diferentes fatores contextuais é tomado em consideração.

	Eficácia Educacional Básica	Ganho SES	Frequência pré-escolar	Absentismo	Ajustes contextuais	Previsto pelo Modelo	Real
L2 Normais	34,51		2,92	-9,47	-6,55	27,96	27,88

EMBLI	57,46	3,73	5,59	-9,67	0,35	57,81	58,63
CAFE	38,99	8,99	7,30	-2,6	13,69	52,67	55,36

Tabela 4. Identifica a “verdadeira” eficácia educacional de cada modelo.

A tabela 4 resume o que foi aprendido acerca do ensino primário em Timor-Leste no que diz respeito aos dados disponíveis para análise. A coluna sombreada rotulada “Eficácia Educacional Básica” pode ser entendida como a “verdadeira” ou “real” eficácia de cada programa conforme medido pela avaliação EGRA das crianças do Grau 2 quando a influência de todas as variáveis contextuais é eliminada. Especificamente, identificámos que a inovação conhecida como EMBLI melhorou os resultados escolares em 66,5% em comparação com as escolas L2 normais (57,46 contra 34,51). A inovação conhecida como CAFE – professores e administradores com formação europeia, dias de ensino mais longos, escolas muito bem equipadas, etc. – em termos de educação de base, elevou o desempenho dos alunos em 13% (38,99 contra 34,51). Embora não fosse o foco de análise, a inovação EMBLI foi 47,4% mais eficaz ou eficiente que a inovação CAFE (57,46 contra 38,99).

As duas colunas à direita da Tabela 4 mostram a medida real da pontuação para cada programa (*real*) e a pontuação predita para cada programa (*prevista pelo modelo*) quando tomamos em consideração a eficácia básica de cada programa e adicionamos a contribuição de cada um dos fatores contextuais ou situacionais (SES – Situação Económico-Social, pré-escolar, taxas de absentismo) que impactam o programa.

Existem três importantes lições retiradas dos dados da Tabela 4. Em primeiro lugar, o forte impacto negativo do *absentismo*. No caso das L2 normais, o desempenho geral do programa é reduzido em 27,4% devido à alta taxa de absentismo. Há um impacto negativo semelhante no programa EMBLI.

A segunda lição é a medida em que o programa CAFE aproveitou os fatores contextuais – estatuto socioeconómico, frequência pré-escolar e baixos níveis de absentismo – para melhorar o desempenho do programa, **apesar** da relativa fraqueza do seu modelo de instrução de base. A implicação óbvia é clara: os outros dois modelos poderiam melhorar o seu desempenho de modo semelhante se operassem sob as mesmas condições contextuais que o programa CAFE tem (crianças de famílias de bom estatuto socioeconómico, taxas de absentismo muito reduzidas e taxas de frequência pré-escolar mais elevadas).

A terceira, e provavelmente a mais importante, lição para este relatório é a constatação de que a eficácia educacional da inovação EMBLI é muito mais elevada do que a de qualquer dos outros dois programas. No entanto, tal como explicado no relatório completo, o melhor desempenho desta inovação parece ser melhor quando o programa é implementado em áreas de alta homogeneidade linguística (ou seja, todas ou a maioria das crianças falam a mesma língua local).

Alguns leitores podem ficar curiosos quanto ao porquê da previsão de pontuação para as escolas CAFE ser bastante inferior à pontuação real em comparação com a dos outros dois programas. A razão é muito simples. As escolas CAFE estão localizadas apenas em áreas urbanas. Inserir a variável de *urbanidade* no modelo distorceu o modelo por duas razões. Em primeiro lugar, as escolas EMBLI desempenham a um nível significativamente superior nas zonas rurais que nas áreas urbanas, “contradizendo” assim o comportamento dos outros dois programas. Segundo, as escolas CAFE não tinham qualquer presença rural, pelo que as previsões sobre o desempenho das escolas CAFE nas zonas rurais é um exercício puramente hipotético.

No entanto, por motivos de perspectiva, podemos estimar o impacto global da variável de

urbanidade utilizando as escolas L2 normais uma vez que estas estão dispersas entre as zonas rurais e urbanas. Fazer tal num modelo completo, que inclui todas as outras variáveis incluídas acima, sugere que esta variável tem um efeito muito grande, com as escolas em áreas urbanas a obterem cerca de 11 pontos percentuais de vantagem sobre as suas pares rurais. Tal sugere a possibilidade de que a “verdadeira” eficácia educacional das escolas CAFE pode ser efetivamente abaixo das escolas L2 normais. No entanto, este é apenas hipotético pois não há escolas CAFE nas áreas rurais.

O quanto à variação entre os professores e as escolas?

Em muitos países é comum encontrar variações extremas entre escolas. Tal é também verdadeiro em Timor-Leste embora a variação seja principalmente observada nas escolas L2 normais. As escolas EMBLI e CAFE mostram muito menos variações entre si. As escolas CAFE mostram pouca variação provavelmente porque todas elas estão em áreas urbanas. As escolas EMBLI mostram menos variação, com as escolas rurais a pontuarem efetivamente melhor que as escolas urbanas embora o tamanho da amostra (número de escolas) seja pequeno.

No caso das escolas normais do Governo, a variação extrema é fortemente associada com a localização – *zonas urbanas versus rurais* – com as escolas rurais claramente a funcionar num nível inferior. É porém fundamental manter-se em mente que as escolas em áreas rurais também são mais suscetíveis de serem frequentadas por crianças que falam uma língua diferente do tétum ou português, enquanto o tétum ou português é muito mais suscetível de ser compreendido ou falado pelas crianças em áreas urbanas. Obviamente, crianças que falam tétum são mais suscetíveis de beneficiar de ensino em tétum.

Secção 3: Custos e Análise de Custos

Boas decisões políticas em educação exigem um equilíbrio entre ideologia, qualidade de serviço e custo. Ignorar um ou mais destes fatores conduz quase sempre, mais cedo ou mais tarde, a resultados indesejáveis. Por exemplo, muitas nações africanas tornaram o custo (baixo) uma prioridade na educação. Os resultados são extremamente maus resultados. Em 1988, o estado da Califórnia nos EUA fez uma opção ideológica de aplicar um modelo apenas em inglês para suas escolas estaduais. Em 17 anos, o estado passou de um dos melhores Estados para quase último (49 de 50).

O estudo final do EMBLI recolheu dados de três (3) modelos educacionais diferentes em Timor-Leste: o programa normal do Governo que está se tornar-se num programa em tétum, o programa CAFE que é um programa especial em português e o EMBLI que é um programa em língua materna destinado a crianças que não falam nem tétum nem português quando vêm para a escola. Secções anteriores deste Resumo Executivo apresentaram conclusões gerais sobre o desempenho educacional destes programas. Nesta secção, fazemos uma breve análise dos elementos de custo dos três programas. Tal permite uma compreensão mais completa das características custo-benefício de cada programa para todas as partes interessadas.

A análise desta área pode ser enquadrada em termos de “desperdício” (dinheiro gasto para o qual não existe nenhum resultado), custo “real” ou “unitário” (que deve ser gasto para alcançar o resultado desejado) e “retorno do investimento” (alocar um valor em qualquer nível – pessoal ou nacional – aos benefícios a longo prazo que podem ser ligados ao investimento inicial em educação). Neste documento de síntese damos apenas breves exemplos dos dois primeiros relativos aos dados de Timor-Leste.

Desperdício no ensino da matemática. É comum pensar em leitura e matemática como assuntos muito diferentes e independentes. Tal é enganoso. Aprender matemática está mais

ligado à leitura do que temos consciência. Na avaliação final dos dados do Grau 2, descobrimos que 12% dos alunos das escolas públicas regulares se tinham tornado bons leitores, 23% do programa CAFE e 60% dos estudantes EMBLI tinha-se tornado bons leitores (compreensão de leitura de 80% ou superior). Verificámos também que os bons leitores – independentemente do programa – obtinham 15 a 20 pontos percentuais mais na avaliação de matemática. A análise de custos diz então que este nível mais elevado é o nível normal ou esperado de desempenho em matemática, com a incapacidade de atingir este nível a ser atribuída a uma falha em aprender a ler de forma adequada. Ou, em termos de custo, dizemos, “o dinheiro gasto para atingir este nível de proficiência em matemática foi desperdiçado” porque tantos falharam em atingi-lo. A figura seguinte mostra a aparência deste desperdício.

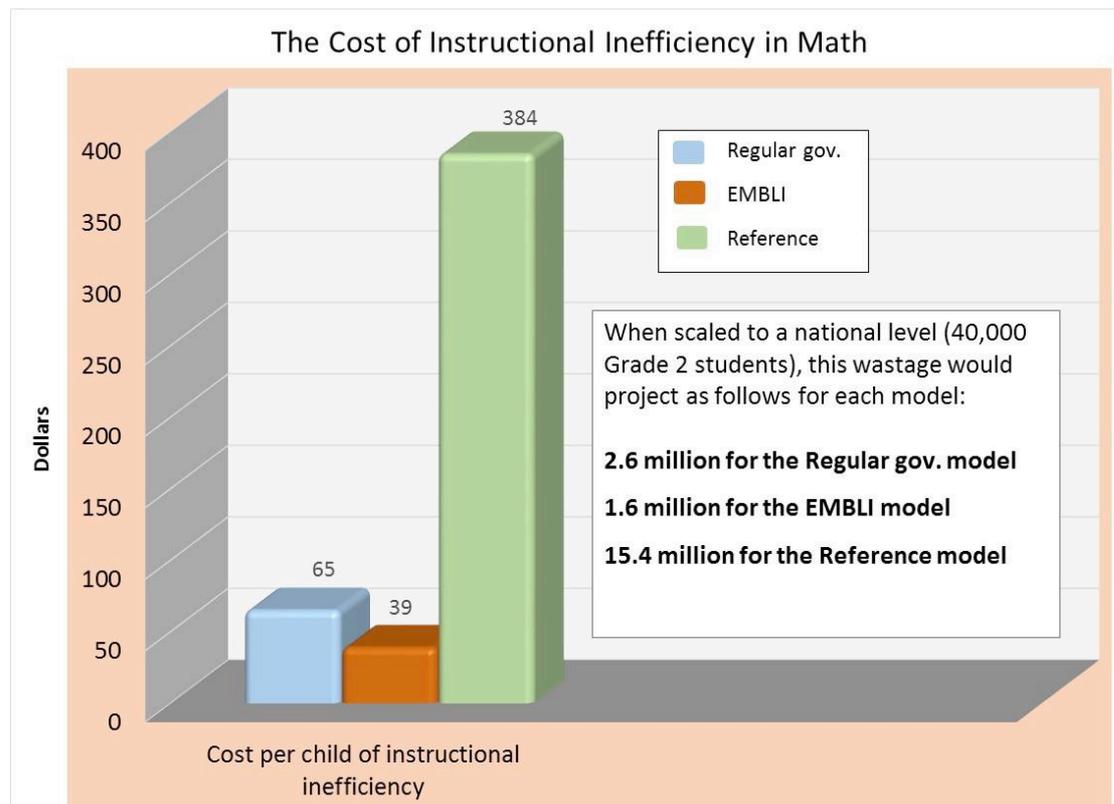


Figura 6. Estimativa do custo das ineficiências de instrução no ensino de matemática.

No modelo utilizado para estimar o custo da instrução matemática para alunos do Grau 2, atribuímos 20% de tempo de aula a esta matéria. No caso do programa CAFE, poderíamos então estimar este montante em US\$500 por criança por ano. Se US\$384 por criança for “desperdiçado” por causa de uma falha em fazer os progressos esperados, teríamos então de concluir que tivemos uma taxa de desperdício de 76,8%. A Figura 6 projeta o montante deste desperdício quando/se o respetivo modelo fosse usado como o modelo nacional.

Real ou Custo Unitário. Se uma pessoa tiver um negócio de fazer tijolos e descobre que 15% dos tijolos se quebram quando estão a ser cozidos, então aqueles tijolos não podem ser vendidos porque estão partidos. Em vez disso, o proprietário da empresa acrescenta o custo dos tijolos partidos ao custo dos tijolos bons para saber o preço dos tijolos que lhe permitiria fazer algum dinheiro.

O mesmo princípio pode ser aplicado à educação. Se uma criança vai para a escola para um ano mas não aprende nada e desiste, o dinheiro gasto a “educar” a criança é perdido. Em vez de tratar este dinheiro gasto como “desaparecendo”, os economistas atribuem o montante total gasto aos estudantes com sucesso (tal como no exemplo dos tijolos). A figura 7 mostra as implicações em termos de custos quando aplicamos este princípio básico ao

desenvolvimento de bons leitores no Grau 2.

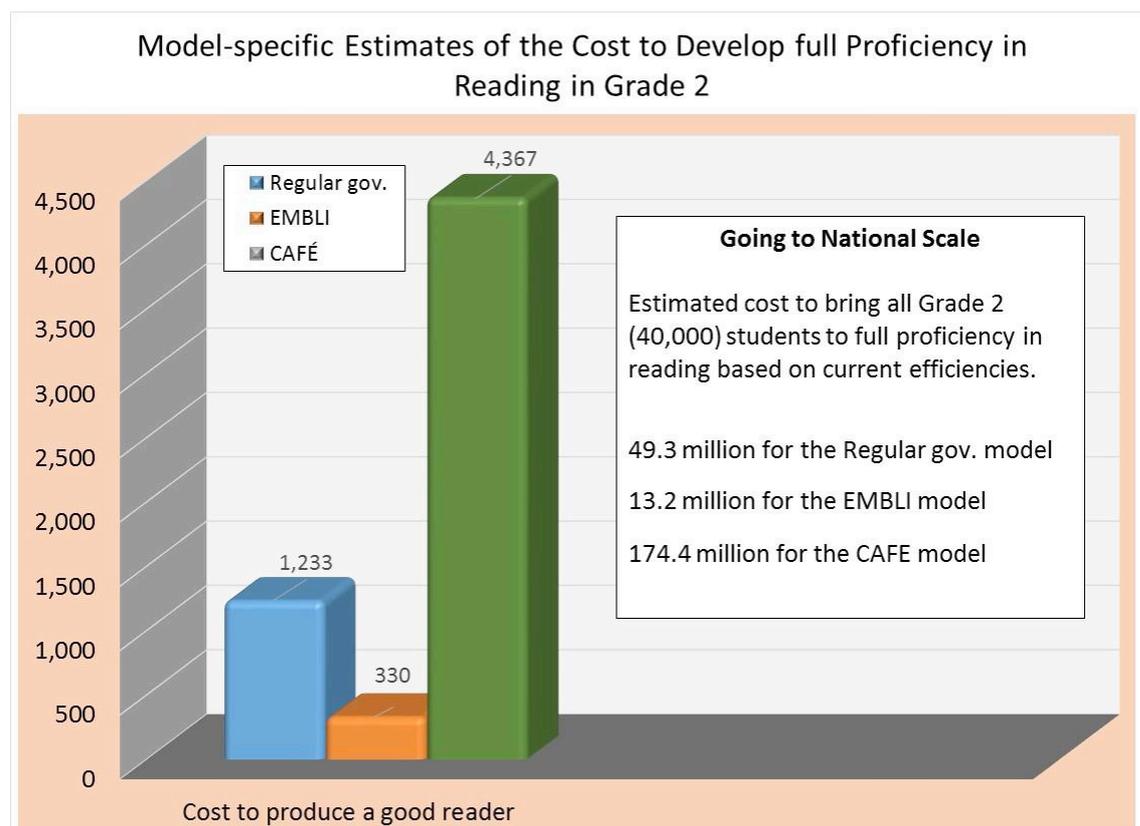


Figura 7. O custo unitário de desenvolver bons leitores do Grau 2, em cada programa.

Quando atribuímos todos os custos de desenvolvimento de leitores no Grau 2 àqueles que realmente se tornaram bons leitores, obtemos os resultados apresentados na Figura 7. O custo para desenvolver um bom leitor no programa de normal do Governo é bastante alto (US\$ 1.233), mas é muito maior no programa CAFÉ (US\$4.367) por leitor bem-sucedido. Se quisermos ir um passo mais além e projetarmos este custo a nível nacional, sob o pressuposto de que cada um dos modelos se tinha tornado o modelo nacional, obtemos uma estimativa do custo para desenvolver bons leitores no Grau 2 a nível nacional. O custo para o modelo CAFÉ é muito alto – US\$174 milhões – cerca de 3 vezes superior ao do programa normal do Governo e 13 vezes superior ao do modelo EMBLI.

Expressos em termos de eficácia de custos, as escolas públicas existentes são realmente mais eficientes que as escolas CAFÉ em produzir bons leitores por um custo fixo. Evidentemente, temos de reconhecer que estes resultados cobrem apenas o Grau 2. Resta saber o que irá acontecer nos Graus superiores, apesar de termos algumas teorias e pesquisas indicando que ensinar as crianças a ler apenas numa segunda língua ou língua estrangeira tem uma baixa taxa de sucesso.

Conclusão

O programa EMBLI produziu resultados muito fortes, quase dobrando o desempenho académico das crianças que frequentam essas escolas. Além disso, demonstrou que pode acelerar a preparação académica das crianças para aprenderem em Graus superiores. Por último, demonstrou forte eficácia nas zonas rurais, onde os resultados educacionais em Timor-Leste tendem a ser mais fracos. Se Timor-Leste pretende melhorar significativamente os

resultados educacionais nas áreas rurais de baixo desempenho, o modelo EMBLI parece ser uma escolha especialmente adequada. Quando também tomamos em consideração o custo e a eficácia do presente programa, torna-se ainda mais atraente.

Como observado neste resumo, as escolas L2 normais estão num processo de introdução de uma importante intervenção educativa. Será muito interessante descobrir quanto esta inovação melhorará a eficácia educacional das escolas.

O relatório completo – na seção ***Reflexões*** – identifica uma lista substancial de outros fatores que estão claramente a afetar os resultados educacionais, incluindo fatores tais como a necessidade de prosseguir o desenvolvimento da linguagem em tétum, a qualidade de instrução, a duração do dia de ensino, a gestão escolar, o domínio do conteúdo pelos professores, etc. O leitor interessado deverá consultar o relatório completo para uma discussão mais completa destes tópicos.