

Programas do Ensino Superior Apolados pela Asdi em Mocambique

1991 – 1996

**Roy A Carr-Hill
Roger H Flavell
Alan Bishop
Richard Gunstone
Adalberto Alberto
John Shotten**

**Department for Democracy
and Social Development**

Programas do Ensino Superior Apolados pela Asdi em Mocambique

1991 - 1996

**Roy A Carr-Hill
Roger H Flavell
Alan Bishop
Richard Gunstone
Adalberto Alberto
John Shotten**

Sida Evaluation 97/30

**Department for Democracy and
Social Development**

Evaluation Reports may be ordered from:

Biståndsforum, Sida
S-105 25 Stockholm
Phone: (+46) 8 698 57 22
Fax: (+46) 8 698 56 38

Authors: Roy A Carr-Hill, Roger H Flavell, Alan Bishop, Richard Gunstone, Adalberto Alberto, John Shotten.

The views and interpretations expressed in this report are the author's and do not necessarily reflect those of the Swedish International Development Cooperation Agency, Sida.

Sida Evaluation 97/30
Commissioned by Sida, Department for Democracy and Social Development

Copyright: Sida and the authors

Registration No.: Deso-1996-0053
Date of Final Report: January 1997
Printed in Stockholm, Sweden 1997
ISBN 91 586 7543 4
ISSN 1401—0402

SWEDISH INTERNATIONAL DEVELOPMENT COOPERATION AGENCY

Address: S-105 25 Stockholm, Sweden. Office: Sveavägen 20, Stockholm
Telephone: +46 (0)8-698 50 00. Telefax: +46 (8)-20 88 64
Telegram: sida stockholm. Telex 11450 sida sthlm. Postgiro: 1 56 34-9
Homepage: <http://www.sida.se>

V.4 Os Custos

VI ASSUNTOS LINGUÍSTICOS

VI.1 BEA

VI.2 INDE

VI.3 Comentários finais

**VII OS PROGRAMAS DE ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA
(1)**

VII.1 Ensino de Ciências no INDE

VII.1.1 Pessoal

VII.1.2 Capacitação Institucional do Projeto de Ciências

VII.1.3 Projetos: exemplos de capacitação institucional

VII.1.4 Comentários de avaliação dos projetos e da
capacitação institucional

VII.2 Ensino de matemática no INDE

VII.2.1 Pessoal

VII.2.2 Capacitação institucional no projeto de Matemática

VII.2.3 Desenvolvimento de materiais de ensino

VII.2.4 Fase I: Avaliação dos materiais didáticos
existentes

VII.2.5 Fase II: Desenvolvimento de materiais de ensino

VII.2.6 Comentários avaliativos sobre o projeto de
matemática

VII.2.7 Possíveis direções futuras e recomendações

VII.2.7.1 Desenvolvimento Profissional Individual

VII.2.7.2 Grupos em desenvolvimento e redes não-institucionais

VII.2.7.3 Desenvolvimentos estruturais no INDE

A.VII.1 Documentos base do seções V.1 e 2

A.VII.2 Fontes de informação para este relatório

VII.3 O Curso de LEMEP

(1) Esta seção foi escrita por Alan Bishop e Daniel Gunstone da University of Monach, Australia.

VIII RECOMENDAÇÕES PARA O FUTURO

VIII.1 Recomendações para o Futuro destes Programas

VIII.2 Planos e Recomendações para 'Phasing Out'

VIII.3 As Lições para o Aumento da Capacitação

VIII.3.1 A Investigação Operacional

VIII.3.2 Os Beneficiarios e a Metodologia da Capacitação

VIII.3.3 A Capacitação - O Balanço Difícil

VIII.4 As Lições para a Avaliação

ANEXO I

ANEXO II

Evaluation of Higher Education Programmes in Mozambique

Supported by SIDA 1994 -1996

Background/Context

Within the framework of Sector Support Agreement 1991-95 for cooperation to promote the development of education in Mozambique, SIDA is supporting several projects aiming at building up Mozambican capacity at various institutions in the sector.

Capacity Building at INDE

The project started in 1992 with the Stockholm Institute of Education as the main institutional consultant. They are providing support and supervision in the areas of mathematics, natural sciences and technology, language education and the sociology of education with about 20 individuals are involved altogether. In addition, support is also given to a training programme aiming at a Masters degree involving about 18 participants and general upgrading of facilities.

Licentiate Course at the Institutio Superior Pedagogico (ISP)

The project started in 1991 with 18 participants and was concluded in June 1995 when 8 persons succeeded in reaching the original goal of a Mozambican licentiate exam. In addition 6 of these also achieved the Masters degree at the Institute of International Education at the University of Stockholm. This institute functioned as an institutional consultant.

Licenciatura em Educacao Matematica do Ensino Primario (LEMEP)

The project started in 1991 at the Beira branch of the ISP with 45 participants. About 35 remained when the final phase of the course started in the second half of 1995.

Institutional Support to Adult Education

Since October 1992, the Centre for Adult Education (CEA) at the University of Linköping in Sweden has been providing institutional support to the national Institute for Adult Education (INEA) being created, and also to plan and implement a course for the Bachelor's degree in adult education.

The only budget given in the documents attached to the terms of reference is for the project at the ISP which is 4.7 million SEK. Given the numbers of students involved, the amounts being spent on the INDE programme and on the Mathematics Education project are probably smaller. We can roughly estimate the total amount involved as

13 million SEK.

Objectives

The overall objective is to analyse the results of the four projects with reference to the goals and objectives of each project, including an assessment of implementation. In addition, the academic quality of outputs should be assessed.

There are two subsidiary objectives:

- * a general comparison between the projects in respect of their objectives and methods of implementation in the light of the overall objective of capacity building;
- * to evaluate the adequacy of the plans for a phasing-out period and make recommendations as to how best to integrate the capacity that has been developed into the future functions of the Mozambican institutions and the needs of the sector.

Approach

Overall

Although there are four separate projects, we would anticipate using a common framework which involves:

- * recognising and taking into account the different interests of the candidates, other professionals in Mozambique, the consulting organisations, SIDA and the Mozambican government;
- * comparing the costs of the courses and the academic and professional levels attained by the students both with other courses held on site in Africa and comparable courses in the North;
- * assessing the 'fit' between the courses and the policy environment in which the graduates will be working both in general, and from the point of view of a client in the education system.

Given the recent experience in Guinea-Bissau, we shall be particularly concerned as to whether or not it is possible to follow an 'audit trail' through the various projects not only financially but also in terms of the 'inputs' from the consulting organisations and the progress of each of the candidates

Moreover, the four projects are at different stages: only one has been concluded; the other three are in mid-stream. Each of those projects which are still active will have to take into account the impact on education systems of the change in status of Mozambique through becoming a member of the Commonwealth.

INDE: Research Topics

Everyone recognises that there are multiple problems in primary education so that almost any subject is 'policy-relevant'. The issue is the materiality or question of priority that should be given to different subjects. For example in conversations with provincial directors, there were suggestions for investigations into the system of inspection and supervision: whilst, to an academic researcher, such a subject may appear routine and too simple, in fact it can be quite complicated and obviously very important.

One of the problems at an early stage was the contractual status of several of the Mozambicans involved but this appears to have been resolved. Another problem was INDE's mandate from 1990 until now which has been to carry out basic and applied research. Whilst many of the findings could have been applied, there was no obvious structure in the Ministry which could assess the value of the findings and implement the corresponding recommendations. Given that INDE is now responsible for curriculum development, it is in an ideal position to profit from the investment in basic and applied research about the teaching and learning situation in the classrooms - and so is SIDA.

The Masters Courses

Based on a comparison of the programmes with those of other courses, and on an assessment of papers produced during the course, the quality of the products has been good. The special Licenciatura at ISP was designed to solve a problem of a particular cohort. The course at ISP was mostly in Portuguese - whilst much of the literature was, of course, in English - but some of the theses produced for the licenciatura were deemed sufficiently good to be translated and then defended in English in Stockholm. The course at INDE was conceived almost entirely in English more as a vocational course for the research staff at INDE who are much younger.

In comparing results and costs of the courses, it is important to emphasise that it would never be possible or sensible to attempt a precise analysis of cost effectiveness. Even in the medium or long term, whilst it is clearly important to examine the impact on children and their parents, the causal link between capacity building in central structures and the quality of basic education will always be confounded by many other variables.

On the other hand, we can examine the unit costs of the courses. In both cases, there are complications because the projects involved institutional as well as individual capacity building and because the original budgets - and objectives - changed during the currency of the projects. However, a rough estimate is that the unit costs for Licenciatura (Masters) at ISP was USD70,000; and the unit costs for the Masters course at INDE will be of the order of USD45,000. Both are high relative to the costs of similar courses in the North. In both cases, the major reason is the high rate of drop out (relative to courses in the North). However, in principle, the courses have had two types of institutional 'spin-off' in addition to the infra-structural support already mentioned; first the fact that a group of students have been trained 'on site' meant that they were not isolated from their work or from their colleagues; second,

Mozambican teachers have been integrated into the courses and have absorbed 'new' teaching methods (certainly the ISP personnel see this as a major contribution).

Research Topics

Moreover, FINNIDA is very interested in supporting a new project at INDE on assessment in basic education. This only makes sense if there is ongoing support of curriculum development

Training of Adult Educators

Although included within the evaluation, this programme has been very different both in terms of the extent of changes during the contract period and the approaches adopted. Originally intended both as supporting the creation and development of a National Institute for Adult Education (INEA) and as a programme for training cohort of around 30 future trainers, local conditions have delayed the former; and so the project has in fact been concerned only with the course which is a semi-distance programme conducted through eight semestral seminars in residence near Maputo and follow up supervision sessions. There are several commentaries: given that it is a distance course, the Study Guides needed to be very clear yet the papers produced by the students suggested otherwise; group work was heavily emphasised throughout with little appreciation of the difficulties that will confront the trainees when they start training others; methods of assessment were and are contentious with the Mozambican partners. Overall, the course does not appear to have been designed with Mozambique in mind.

General Problems

Some of the problems which were encountered are typical in this kind of project in one of the poorest countries of the world:

- * capital investments were made sometimes without provision for spare parts or attention to the running costs;
- * different understandings of possible timetables;
- * functionaries are often only nominally at their post unless some local incentive is paid.

But some of the problems appear to have been induced by the projects themselves. Thus:

- * There appear to have been conflicts between the courses designed and implemented at INDE and ISP (now UP) which, intentionally or not, were partly a reflection of differences in approach between the corresponding partner institutions in Stockholm. Obviously, the possibility of this occurring must be avoided in any future set of projects whether in Mozambique or elsewhere.
- * The arrangement for institutional backup through twinning has many

advantages not only for the institutions concerned but also for SIDA and the 'receiving' Ministry. But it can only be fully successful if the partners are on a more or less equal footing. The Ministry saw the twinning as a very unequal partnership with the Mozambican partner unable to negotiate.

- * The accountability of the projects has been weak. It ought to have been easy to find out when courses took place, when visits occurred, and locate a short external report on the course. With the partial exception of ISP, these were not available.

Recommendations

In designing and supporting these courses, it is important to pay attention to two main issues to do with quality assurance and relative salaries within and outside the public sector in these countries.

1. Relative Salaries The problems of the latter are well recognised; public sector salaries have been kept so low by Structural Adjustment Programmes that the only effective way to stimulate a person to remain in post or to follow a course is by organising an extra-salaried payment. Donor reluctance is obvious and understandable. But this is the only realistic way of avoiding a very low rate of return; of course, the level has to be carefully adjusted so as to avoid the 'permanent student' syndrome.
2. Quality Assurance The problems posed by the former are less well understood. First, it was quite surprising to see that the sophisticated institutions involved in these courses did not appear to have organised any systematic form of quality assurance. The ISP project did pay for visits by two other members of the same institution; and frequent reference was made in the INDE project to informal observations by some of the visiting professors who were acting as tutors but this is not sufficient and would not be accepted in their 'home' institutions. This is linked to the second problem of validity: whilst I do not think there is any doubt over the quality of the INDE and ISP courses, there are worries about the extent to which the certificates/diplomas are seen - within Mozambique - as being of the same level as one studied for in an overseas university. The same worries were evident in Guinea-Bissau; and discussions with several Mozambicans suggested that this concern is real. There is no perfect way on ensuring comparability; perhaps the best way forward is to organise quality assurance systems and exam juries to include professionals from the Southern African Region as well as someone from the North and from Mozambique.
3. Capacity Building This was seen on three levels: individual, infra structural and institutional. As already remarked, the former was/is very expensive. The equipment, repairs and contributions to running costs have obviously been invaluable in maintaining the viability and improving the functional capacity of the institutions. However, perhaps the most important issue is the extent to which the projects have contributed to the Mozambican capacity to organised

and deliver similar courses in the future. For ISP, the experience of different and more participative teaching methods has been seen as crucial. Whilst a propagandist for such methods myself, one can legitimately worry about their appropriateness in a culture where the vast majority of professionals have been trained in more traditional methods. In particular, I would be concerned that models of 'participatory group working' - which are more like group therapy than teaching - are being promoted as more 'democratic' when there are many in the North who would see their growth as a dysfunctional rather than as contributing to development. Caution in introducing such methods wholesale is advised!

4. Decentralisation and Operational Research Another more general concern is the extent to which this course - and the graduates - will be able to contribute to the process of decentralisation by building up the capacity to carry out quick operational research at all levels of the system. Experience both in developing and 'developed' countries now attests to the considerable difference between the approaches involved in applied, operational research and more long-term academic research; and whether or not it is sensible to attempt to carry out applied policy-relevant research at the same time as working for a higher degree. In order that these graduates could, eventually, contribute to the development of a quality system of primary education in Mozambique which requires that kind of capacity building at all levels, it may be useful to consider funding a short re-orientation programme alongside a programme of decentralised capacity building of that type.

	INDE	ISP	LINK	LEMEP
Short description	ROY	ROY	ROY	ROY
Project design and implementation	D ROY I AA	ROY ROY	ROY ROY	ROY
Selection of candidates	Tutors		AA	XYZ
Condition of study	AA	AA	RF/AA	XYZ
Relevance of project	ROY	ROY	ROY	XYZ
Organisation of formal training	AA	ROY	ROY	XYZ
Course literature	ROY/RF	ROY	ROY	XYZ
Academic link	JS/RF	ROY/RF	ROY/AA	XYZ
Organisation of exams	ROY	ROY	ROY	XYZ
Projects have contributed	ALL	ALL	ALL	XYZ
Administration of projects	Alberto/RF	ROY	ROY	XYZ
Cost effectiveness	ROY/JS	ROY/JS	ROY/JS	XYZ/JS
Reporting	ROY	ROY	ROY	XYZ
Phasing out	RF/ROY	ROY	ROY	XYZ
Make recommendations	ALL	ROY/RF	ROY/RF	XYZ
Linguistics	RF	RF	RF	RF
Mathematics	XYZ	XYZ	XYZ	XYZ

PROPOSED AND PROVISIONAL TIMETABLE FOR ROGER FLAVELL

24 Saturday or 25 Sunday Arrival (Hotel Terminus currently reserved from 24-31).

26th	09h00	Meeting with Filipe at Ministry
	10h00	Meeting with Alberto, confirm that he had managed to accomplish all tasks and discuss results and background to INDE/ISP projects.
	12h00	Brief meeting with Balati (DEA)
	14h30	Meeting with INDE (Initial with Miguel Brenda)
	16h00	Meeting with ISP (Initial with Moran)
27th	09h00	Focused Group Discussion with Linguistics Group at INDE. Remainder of day study of their internal output and texts used to construct Adult Education Materials.
28th	09h00	Focused Group Discussion with National Sciences Group at INDE.
	11h30	Meeting with administrator of INDE. Remainder of day study of their internal output.
29th	09h00	Focused Group Discussions with ISP students. Meeting with to discuss final recommendations.
30th	09h00	Focused Group Discussions with BEA.

Notes:

- * Filipe is counterpart to Rolf Larssen, who is Swede working in International Co-operation section of the Ministry who should be there when you arrive.
- * Alberto is counterpart to us contracted by Ministry (though paid by SIDA)
- * Balale is in charge of adult education at Ministry. I've suggested you meet him because they have produced materials in local languages and they should have supporting documentation

RESUMO EXECUTIVO**I CONTEXTO***I.1 Introdução*

No âmbito da cooperação sectorial da ASDI com o Ministério de Educação e no intuito de promover o desenvolvimento do sistema de educação em Moçambique, a ASDI deu o seu apoio a quatro projectos de ensino superior durante o período 1991-1995 (de 1996 em diante, com um novo acordo), com o objetivo geral de contribuir para a capacitação institucional. Apesar de alguns projectos ainda não estarem concluídos, uma avaliação (mesmo que parcial) destes esforços, no sentido da capacitação deve ser incluída na discussão do novo Acordo (em Novembro, 1996).

I.2 Objectivo da Avaliação

O objectivo principal é de analisar os resultados dos quatro projectos, atendendo aos alvos e objectivos de cada um deles, incluindo a avaliação do processo de implementação e da qualidade dos produtos do trabalho.

Há também dois objectivos secundários:

- * uma comparação, em geral, entre os projectos no que diz respeito aos objetivos e métodos de implementação, a luz do objetivo geral, a capacitação
- * uma avaliação da suficiência dos planos de 'phasing-out' e de fazer recomendações sobre como integrar a capacidade formada nas estruturas moçambicanas, de acordo com as necessidade do sector.

I.3 A Metodologia da Avaliação

Esta avaliação deve garantir a avaliação dos quatro projectos de forma comum, embora o quadro institucional, os objetivos específicos e os parceiros de cada um deles, sejam diferentes. Propõe-se, então, uma metodologia comum, com os seguintes eixos principais:

- * o reconhecimento dos interesses diferentes do financiador ASDI, do Ministério, das agências consultoras contractadas, dos beneficiários directos dos cursos, da comunidade intelectual Moçambicana e dos clientes finais (do ensino primário). Este tipo de abordagem é muito importante, na medida em que há divergências de perspectiva.
- * a avaliação tem como base, por um lado, os relatórios e os produtos escritos, e por outro, discussões com todos os indivíduos interessados, bem como inquéritos aos beneficiários directos.
- * o grupo dos avaliadores é composto por: um 'teamleader' Roy Carr-Hill, que se pronuncia sobre os cursos de investigação educacional e de Bacharelato em Educação de Adultos; Roger Flavell que se manifesta sobre a questão de bilinguismo, ambos do Institute of Education em Londres; Alan Bishop da Universidade de Monash, na Austrália que, mais tarde, tratava de questões relativas à Matemática; Daniel Gunstone que se ocupa das Ciências Naturais. Também fazem parte do grupo avaliador, como contraparte moçambicana Adalberto Alberto e John Shotten.

I.4 O Desenrolar da Avaliação

Queríamos lembrar que do ponto de vista dos avaliadores, a cooperação com o Ministério, no decorrer do processo da avaliação, foi ótima. Ao mesmo tempo o apoio ao projeto do

BEIRA é de natureza diferente que o apoio aos outros dois projetos que foram essencialmente organizados de fora. Então, este relatório trata primeiro de três outros projetos. Dado o curto prazo que foi acordado para se fazer a avaliação e a disponibilidade dos consultores contratados, os consultores externos foram obrigados a organizar as suas missões separadamente. Por outro lado, dada a situação especial da Matemática, só foi possível completar este aspecto da avaliação em Fevereiro de 1997.

II. INDE

Observações iniciais

O projecto do INDE começou em 1992, com o seu parceiro principal, o Instituto de Educação de Estocolmo. O referido Instituto está a dar apoio e supervisão as actividades profissionais do INDE (principalmente desde 1990 à investigação básica e aplicada) nas áreas de matemática, ciências naturais e tecnologia, linguística e sociologia da educação, com a participação de cerca de 20 elementos, alguns dos quais fazem parte do grupo agora na fase final de um curso de Mestrado, organizado pelo mesmo Instituto.

II.1 As atividades profissionais do INDE

As observações sobre às áreas de sociologia da educação e de linguística foram feitas ao mês de agosto/setembro. As áreas de Matemática e de Ciências Naturais foram comentadas mais tarde. Em resumo, é claro que o programa era ambicioso - a criação de um corpo autónomo de profissionais - e, ao lado do grupo de Ciências Naturais, não fomos convencidos que era um sucesso. Tínhamos a impressão de um programa académico mais dependente de considerações teóricas universais do que

do contexto moçambicano.

II.1.1 O problema de materialidade

Todo o mundo reconhece que há muitos problemas no Ensino Primário, e, assim, quase todos os temas de tese serão, certamente, considerados relevantes. Mas há sempre a necessidade de dar prioridade à investigação de temas, dos quais poderão resultar recomendações úteis para os agentes em função.

Por exemplo, nas conversações com Diretores Provinciais, havia sugerida uma investigação sobre o sistema de supervisão. Este tipo de investigação sobre o processo institucional do sistema de educação - que pode parecer muito rotineiro - é, de facto, frequentemente muito complexa, merecendo a atenção de pesquisadores operacionais. Ademais a investigação de um problema prático poderia por problemas teóricas: por exemplo sobre a integração escola-comunidade.

II.1.2 As dificuldades

Qualquer programa de assistência técnica, a longa distância, em os seus problemas a nível de funcionamento administrativo/ burocrático.

Verificaram-se alguns problemas no estatuto dos contratados, especialmente no início do período de cooperação, que preocupavam a ASDI e o consultor. Isto não facilitou o trabalho. O 'marketing' - no sentido de se dar atenção às -

relações profissionais entre os pesquisadores e a outros interesses, à ligação entre os trabalhos de pesquisa e o processo político de tomada de decisão, aos problemas de divulgação dos produtos de pesquisa, dentro de Moçambique - deveria ser melhorado. No entanto, é importante reconhecer que o estatuto actual do INDE e a falta de estruturas competentes para enquadrar os resultados de investigação no Ministério dificultava este processo, que foi também entravado pelos conflitos entre instituições e personalidades, além da percepção por parte de alguns de que a função dos consultores era demasiado intervencionista.

II.1.3 Os resultados dos custos

Considerando impacto potencial dos pesquisadores sobre sistema de educação, podemos fazer os seguintes comentários:

- * os grupos de trabalho funcionaram bem com os consultores externos, mas falta ainda a confiança e experiência de levar a cabo outros estudos (através dos manuais e professores) o que seria muito útil para o monitoramento de uma reforma eventual.

- * do ponto da vista puramente científica, os trabalhos são de um nível correcto;

- * os temas principais dos estudos (a saber, a língua de ensino e a adaptação dos manuais escolares) são temas centrais das discussões sobre a melhoria do EP1.

- * a divulgação, até agora, tem sido melhor que na Guiné-Bissau onde existe um curso semelhante apoiado pelo ASDI mas falta uma ligação orgânica com as outras instituições de ensino superior, em Moçambique

É difícil distinguir o custo do programa das pesquisa do curso de Mestrado, mas o custo mínimo deste programa é de US

\$2,500,000, o que é muito avultado, dado que os elementos do INDE ainda não são independentes.

II.2 O curso de Mestrado

Saliento que, o curso foi concebido quase que inteiramente em Inglês, o que o diferenciou de outros na África lusófona.

II.2.1 O Programa do Curso

Uma comparação com outros cursos mostra que do ponto de vista do conteúdo e nível, este programa se assemelha a outros da Europa com a integração onde foi possível das matérias pertencentes ao contexto moçambicano.

II.2.2 Pertinência dos Temas de Tese

Os temas de tese escolhidos são centrais e pertinentes para a melhoria do sistema de educação.

II.2.3 Avaliação Interna

Do ponto de vista académico, em comparação com outros cursos semelhantes e a quantidade de informações disponíveis, a qualidade do trabalho foi razoável. Há algumas dúvidas sobre os conhecimentos práticos de diferentes abordagens e metodologias de pesquisa.

II.2.4 Dificuldades

O facto do curso ter sido ministrado essencialmente em Inglês, criou dificuldades para os candidatos, sobretudo no início.

Alguns candidatos tiveram problemas no que concerne ao seguimento do trabalho, apesar de ter havido muitas visitas dos consultores. Parece que o problema principal era a dificuldade de escrever.

II.2.5 Resultados do curso

Com o curso ainda a decorrer, não é possível falar-se dos resultados; para além disso, é difícil distinguir o custo do curso em si, dos outros relativos ao capacity building. Mas, com referência aos objetivos do programa no contrato, podemos dizer que:

- * o temas de tese escolhidos são pertinentes;
- * os candidatos confiam na possibilidade de defenderem com sucesso os respectivos trabalhos.

II.3 *Conclusões e Recomendações*

II.3.1 Cumprimento do Contrato

No que concerne aos objetivos específicos:

- * existe agora uma capacidade de conceptualização e de pesquisa académica com uma variedade de temas investigados nas áreas de matemática, ciências

naturais, linguística e sociologia da educação

- * pelo menos quinze técnicos jovens serão formados a nível de Mestrado, sendo a sua qualificação internacionalmente reconhecida.

Dado o estatuto do INDE (Pesquisa e Desenvolvimento), ainda não está claro se existe uma capacidade para pesquisa aplicada. Julgamos que estas falhas não têm grande importância: embora, o programa tenha sido caro, o contrato foi, em geral, cumprido.

II.3.2 Alternativas para um apoio sueco à capacitação neste sector

Caso a ASDI decida continuar a dar apoio à capacitação deste sector ou um outro doador esteja interessado em dar apoio, existem várias alternativas:

- Continuação dos estudos de alguns, com vista ao Doutoramento
- Alargamento do programa de Mestrado a outros elementos do INDE e do MINED;
- Formação, de curta duração, dos técnicos do MINED em pesquisa aplicada;
- Apoio ao desenvolvimento curricular

A nosso ver, um programa de Doutoramento para indivíduos não é uma maneira segura de sustentar um corpo de conhecimentos. É importante que os outros elementos do INDE não incorporados no programa de Mestrado possam desenvolver pesquisas operacionais de maneira rápida; vale a pena explorar as possibilidades neste sentido.[ver a diante]

Seria pena não continuar com um pequeno orçamento para o desenvolvimento curricular, de modo a rentabilizar todo o investimento feito até agora sobre as avaliações dos programas de EP.

II.3.3 Recomendações para a Fase Final 'Phasing-Out'

- * O problema da defesa das teses tem de ser tratado com muito cuidado: embora não se ponha em causa a qualidade dos trabalhos, há dúvidas sobre a validade dos mesmos, por parte da comunidade intelectual moçambicana. A nosso ver, com vista à eliminação das dúvidas, e independentemente das regulamentações da Univ. de Estocolmo, precisa um mecanismo de defesa que incluía os peritos nacionais e dos países vizinhos.
- * Para a ASDI poder beneficiar de todo o investimento no processo de capacitação, seria razoável dar-se um apoio limitado ao processo de desenvolvimento curricular. [De notar que a FINNIDA está interessada em dar apoio a um projecto de 'assessment': deveria haver uma coordenação entre doadores porque qualquer 'assessment' depende do currículo.
- * Seria bom estabelecer-se um 'data-base' dos candidatos, acessível a ASDI, para saber qual é a 'utilização' dos seus conhecimentos do ponto de vista de Moçambique.

Questões aos Exmos Ministro e Secretário Geral sobre o INDE

Quem vai tirar proveito destes quadros?

Resposta: Há um mercado e cada pessoa vai decidir a sua carreira.

Como vão ser utilizados os produtos do trabalho (as teses concluídas, por exemplo)?

Resposta: depende da qualidade dos estudos, que é variável.

Qual vai ser a ligação entre as tarefas do desenvolvimento curricular e a planificação no Ministério?

Resposta: depende do desenvolvimento da planificação no Ministério.

III LICENCIATURA UP

Observações iniciais

O curso tinha como objetivos:

- * reforçar a situação dos recursos humanos na UP e no MINED
- * melhorar a infra-estrutura do UP.

Importante salientar que este curso foi concebido para uma turma especial que completou o Bacharelato em Ciências da Educação na UEM, antes do referido curso ter sido encerrado, em 1987, pelo que não houve possibilidade de prosseguirem de modo a atingirem o nível de Licenciatura.

III.1 Conteúdo do Curso

O conteúdo do curso, em comparação com o de outros cursos, mostra que este programa é típico.

Contrariamente ao que aconteceu com o curso do INDE, a maior parte das cadeiras eram ministradas em Português, sendo a literatura em Inglês.

III.2 Metodologia de Ensino

De maneira geral, a metodologia foi mais 'participativa' do que nos outros cursos leccionados na UP. Pode ser que o maior impacto do projecto seja sobre os métodos de ensino utilizados nos outros cursos. Fica o problema de saber qual a eficácia de métodos de ensino diferentes, no contexto moçambicano: por exemplo, alguns candidatos manifestam muita dificuldade em levar a cabo estudos independentes ao c-umprirem as suas tarefas de função.

III.3 Segurança de Qualidade

Houve uma tentativa muito interessante de garantir a - qualidade, através de duas visitas de consultores externos ao curso, em 1992 e 1994, mas:

*aqueles consultores pertenciam a outro ramo da Universidade de Estocolmo, o que não era o ideal; não está claro que as suas sugestões para melhorar a qualidade do programa tenham sido consideradas com muita seriedade;

*o(s) relatório(s) destes consultores não foram entregues ao parceiro Moçambicano.

III.4 Dificuldades

Sobre os cinco elementos que pertenciam à UP, da turma inicial, não ficou ninguém que impede o progresso da capacitação

Embora tenham sido dadas muitas contribuições importantes à infra-estrutura da UP, que serão muito úteis no futuro, nalguns casos o equipamento tem um custo de manutenção muito elevado.

III.5 Resultados da Licenciatura

Importante salientar que não é possível fazer uma análise muito precisa do balanço custo-eficácia: mesmo que seja importante observar as reacções dos clientes finais e reconhecer a importância das crianças e dos pais

moçambicanos, ninguém vai pensar que os conhecimentos e capacidades adquiridos, num curso ou programa qualquer, vai ter um impacto imediato sobre a qualidade do ensino primário.

Questões aos Exmos Ministros e Secretário Geral

Quem vai tirar proveito destes quadros?

Resposta: há um mercado e cada pessoa vai decidir a sua carreira.

Como vão ser utilizados os produtos do trabalho?

Resposta: depende da qualidade dos mesmos, que é variável.

IV EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Observações iniciais

O objetivo deste projecto mudou bastante durante o período do projecto. Em princípio, o objetivo era de reforçar todo o sistema de Educação de Adultos, em Moçambique, através:

*do início de um programa de BEA.

* da superação dos quadros de Educação de Adultos, através de cursos de 6TM + 2 a serem organizados pelo Governo;

* da reabilitação do Centro de Manga

Por muitas razões, apenas o curso de BEA foi iniciado.

IV.1 Conteúdo do Curso

A problemática da L2 (ver também secção VI) foi tratado em vários módulos, mas falta uma abordagem coerente, dado que o Departamento de Educação de Adultos esteja a desenvolver materiais em línguas maternas (Sena, Tsonga, Changana, etc).

O processo de avaliação das necessidades da comunidade em matéria de educação de adultos, embora tenha sido abordado muitas vezes, não é tratado como um tema prioritário.

É difícil distinguir os elementos importantes dos não importantes nos guias de estudo.

IV. 2 Dificuldades

A metodologia participativa era bastante nova para os docentes Moçambicanos. Não está claro o que vai ser aproveitado pelos quadros na sua formação.

A avaliação foi um ponto de muita discussão. O método de avaliação incorporava elementos de auto-avaliação e heteroavaliação com um peso igual ou maior do que a avaliação cognitiva. No entanto, parece que agora está resolvido.

Visto que o curso se destinava a quadros de Educação de Adultos, há uma certa lógica nos métodos participativos, mas o programa é ambicioso com respeito ao pessoal e recursos, e não é ainda evidente que os alunos venham a pôr em prática no futuro o que têm aprendido.

IV. Resultados do Curso

Difícil falar actualmente sobre os resultados do curso, visto que ainda faltam 18 meses e, sem o INEA e uma estrutura bem definida, as carreiras futuras dos participantes não estão claras. Apesar disso, é evidente que os custos serão muito elevados se considerarmos que só serão formados 24 quadros de Educação de Adultos. O que importa é a possibilidade de um efeito multiplicador sobre os programas de Educação dos Adultos no país.

IV.4 Recomendações para a Fase Final

* imperativa regularização da situação do Instituto Nacional de Educação de Adultos com uma biblioteca, e um programa de formação e investigação

Ao mesmo tempo, dado o atraso na organização do Instituto Nacional de Educação de Adultos com uma infra-estrutura para enquadrar os elementos formados, é imperativo planificar ao máximo os efeitos multiplicadores deste curso:

*por um lado, os planos devem ser desenvolvidos pelos -
estruturadores moçambicanos;

*por outro, a Universidade de Linköping, em vez de lamentar a ausência de esforços moçambicanos, deveria rever o conteúdo dos módulos a fim que os candidatos possam agir independentemente de uma estrutura específica.

Questões aos Exmos Ministros e Secretário Geral

* Qual é a prioridade da Educação de Adultos, atendendo ao espírito de Jomtien - porque no organograma do Ministério, a Educação de Adultos

está sob a tutela da DNEP?

Resposta - Tem uma elevada prioridade.

* Quando vai ser formalizado o INEA?

Resposta - Dentro de pouco tempo. [Não está claro quando].

V OBSERVAÇÕES COMPARATIVAS DOS TRÊS PROJETOS

V.1 Os objetivos e métodos de Implementação

O objetivo geral destes cursos visava dar continuidade ao estabelecido em Jomtien.

Pretendia-se que os cursos dos três projectos se realizassem em Moçambique. Esta estratégia tem quatro vantagens:

- * os candidatos não são isolados do trabalho e dos colegas;
- * os docentes Moçambicanos podem ser facilmente integrados no corpo docente dos cursos;
- * os cursos decorrem em Moçambique tendo de fazer face aos problemas que diariamente se colocam, a nível do país;
- * a infra-estrutura do curso (equipamentos, bibliografia) fica com a instituição respectiva, depois do curso.

Mas, é também evidente com esta experiência que esta

estratégia também corre o risco de uma alta taxa de desperdício e de uma 'valorização' problemática do diploma. Dai, a importância da contabilidade ou segurança de qualidade (ver V.2).

Para além disso, parece que a gemelagem Norte-Sul apresenta problemas, na medida em que os dois parceiros não possuem as mesmas capacidades de negociação. Por exemplo, foi dito - talvez sem justificação - que as prioridades são definidas na Suécia; alguns relatórios não aparecem em Moçambique; etc. Claro é que, numa situação de parceria na qual um dos parceiros é mais forte, este tipo de suspeita vai surgir, mas talvez merecesse mais atenção.

Esta situação tornou-se mais difícil porque há dois programas semelhantes um do lado do outro sem colaboração evidente. Há explicações para esta situação mas o facto que a falta de colaboração evidente entre os programas de Mestrado do INDE e da UP foi percebido pelos moçambicanos como uma rivalidade importada de Estocolmo, deveria ser considerado com seriedade.

V.2 A Qualidade/ Validade dos Cursos

A análise do produto dos cursos mostra que não há dúvidas quanto à qualidade do trabalho apresentado pelos candidatos dos dois cursos de Licenciatura/Mestrado. No entanto, é importante que haja uma segurança de qualidade visível como nos cursos do Norte. Havia uma tentativa com o curso da UP.

A curto prazo, é importante zelar pela validade dos cursos de Mestrado, do ponto de vista moçambicano. Há muitas influências diferentes:

- * a maior parte dos elementos moçambicanos com nível de Mestrado adquiriu esta qualificação fora de Moçambique;
- * a importância de desenvolver uma capacidade Moçambicana de organizar os cursos com uma segurança de qualidade talvez estrangeira;

V.3 A Relação ASDI-Programas

Inicialmente, verificou-se um entusiasmo de ambas as partes, relativamente aos programas de capacitação que se traduziu numa prática da parte da ASDI relativamente liberal da gestão, sem o devido controle dos programas nem das finanças, através de processos de monitoramento.

Mas, nesta última fase, todos os consultores se manifestam sobre a mudança da ASDI que passou a preocupar-se quase exclusivamente com a contabilidade, em detrimento da qualidade. Dado o montante global das despesas, isto é compreensível e indica uma consciência do descuido anterior. Mas, temos de nos concentrar na qualidade, de modo a retirar o máximo dos investimentos já feitos.

V.4 Os Custos

Como o objetivo do projecto era de reforçar a infraestrutura ao mesmo tempo que se reforçava a capacidade, não é simples identificar os custos do curso em si. No entanto, um cálculo inicial mostra que, por o programa do UP, o custo por unidade deveria ser razoável (da ordem de US \$30,000 por pessoa) mas, com as desistências e os custos suplementares, o custo final tornou-se muito elevado (da ordem de US \$70,000 por pessoa).

O coordenador do programa do INDE da uma cifra de US \$33,000 por candidato, dando um total de US \$500,000 sendo o custo total de US \$3,500,000; as nossas estimativas são da ordem dos US \$70,000 por candidato. Contudo, podemos dizer que os custos são elevados se comparados com os dos cursos nos países do norte e, per capita, ou com cursos equivalentes em África. Em grande parte, isto é devido a muitas visitas dos consultores/orientadores.

Questões aos Exmos Ministros e Secretário Geral

* Quais são as vossas observações?

Resposta: necessidade de apoio ininterrupto, de modo a que o investimento dê fruto. [Ainda há até três anos, mas é preciso um plano elaborado].

VI ASSUNTOS LINGUÍSTICOS

VI.1 BEA

No momento não existe um plano formal do conteúdo das últimas sessões deste curso; na altura da visita da equipa de avaliação estavam ocorrendo as discussões sobre o conteúdo da próxima sessão face-a-face, no início de 1997. Dada a influência generalizada da língua, como meio e como área de conteúdo, recomenda-se que as intenções actuais de se tratar o bilinguismo e capacidade literária em Português e em línguas nacionais resulte numa cobertura substancial dentro do currículo. É preciso dar a todos uma introdução a estes assuntos - não deve ser facultado ao aluno evitá-los por eles serem opcionais, apesar de que a possibilidade de aprofundar-se no assunto em uma didática também deve ser oferecida. Há um bom número de oportunidades de se obterem contribuições relevantes e locais de projectos, já em curso em Moçambique.

Os cursos de bacharelado na UP (actualmente só um) em princípio oferecem algum treinamento em Inglês, mas já o BEA não o faz. Assim, os estudantes do curso não poderão, na medida em que não possuem um conhecimento funcional de Inglês: candidatar-se a estudos posteriores muito acima do presente nível (Licenciatura, Mestrado, Graduação em Pesquisa); participar em eventos, nos países vizinhos ou

participar em esquemas do Commonwealth, na área da Educação Adultos; lidar com a provável pressão proveniente dos seus futuros alunos, no sentido de terem acesso a bibliografia actualizada. É, pois, aconselhável que na parte restante do projecto sejam ministradas aulas de inglês. Numa perspectiva de longo prazo, não é conveniente limitar, deste modo, o efeito multiplicador desejado no curso do BEA.

VI. 2 INDE

Uma observação diz respeito à necessidade de se estender a atual base de análise para, de forma mais ampla, incluir perspectivas de uso, um senso mais definido de discurso, e uma conscientização mais aguçada da dimensão pragmática da linguagem. Isto não é para substituir o que foi feito até então mas para o complementar. Desta forma é mais provável que os dados básicos dos corpus sejam exploráveis em formas que correspondam às necessidades dos usuários finais.

Uma segunda observação é aplicável ao trabalho de ambos os grupos de Português e Ciências Naturais. Em suma, é que uma consideração maior às necessidades dos usuários finais deve ser cultivada de forma mais forte nos membros de equipa, e uma aguda conscientização das mesmas deve ser permitida a moldar a natureza e orientação do trabalho que está a ser executado. Agora é a hora dentro da vida dos projectos de se movimentar do estágio de pesquisa linguística praticamente como um fim em si mesmo (essencial que seja para o desenvolvimento de habilidades básicas), a um estágio onde os fins e os usuários predominam. Visto de outra forma, o segundo motivo pelo qual o projecto de Português foi estabelecido inicialmente foi para abordar questões de linguagem educacional em Moçambique, e desenvolver a partir

dos mesmos um corpo de conhecimento e um conjunto de profissionais com tais habilidades que poderiam responder a necessidades e preocupações educacionais nacionais. Este tem sido o objectivo através da vida do projecto. É chegado o momento de torná-lo a prioridade suprema.

Em resumo, os pontos principais são:

- já é passada a hora na qual todo o projecto deve estar mudando a sua perspectiva, cada vez mais em direção a resultados aplicáveis do trabalho para usuários dos dados do projecto.
- a equipa precisa estar mais alerta a essa dimensão, e estar a desenvolver habilidades apropriadas com mais urgência de forma a acrescentar à sua excelente capacidade de pesquisa linguística já existente.
- estas considerações devem alimentar as decisões sobre eliminação e sustentabilidade, assim como um conhecimento de bons trabalhos antecedentes.

Estas recomendações devem ser vistas contra um pano de fundo de muito trabalho excelente, que tem produzido um bom corpus de dados, e uma equipa de pesquisa que possui habilidades de pesquisa aceitáveis para o tipo do trabalho feito até agora.

VI.3 Comentários finais

De modo geral, a língua não constitui problema para os grupos de Português e Ciências Naturais no INDE. Estes lidam bem com os aspectos linguísticos, na realização das suas tarefas. É mais uma questão de orientação. Segundo o nosso ponto de vista, sempre que possível, ambos os projectos devem tomar uma posição aplicada a suas áreas-sujeito. Não se pretende, por exemplo, que os membros do grupo venham a

ser redactores de materiais, que eles usem as suas capacidades de pesquisa em áreas que tenham relevância imediata para escritores, professores e examinadores.

Feito isso, é essencial que eles desenvolvam uma estratégia explícita de disseminação do seu trabalho junto de todas as partes interessadas, de modo a assegurar que os seus - resultados sejam levados em conta por projectos em curso ou a iniciar, noutras localidades. Embora não seja fácil, pôr em prática uma política como esta, num contexto marcado pela história dos projectos, não existe outra alternativa, caso se queira extrair o benefício máximo do investimento já feito.

VII OS PROGRAMAS DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA

VII.1 O Ensino de Ciências no INDE

O desenvolvimento dos integrantes do grupo nos 4 anos de existência do grupo das ciências foi impressionante. De um lado o trabalho tem tido importantes resultados; doutro lado, tem sido desenvolvidos importantes ligações entre este grupo e pessoas/organizações fora de Mocambique.

Os projetos que este grupo tem levado a cabo são relevantes para Mocambique no que diz respeito ao desenvolvimento das ciências, a nível do ensino primário. O trabalho do grupo constitui uma forte base para o desenvolvimento futuro de materiais e do currículo. Parece nos também que o projeto de educação tecnológica beneficiaria igualmente se fosse visto como algo mais ligado à ciência.

Ficou claro que o consultor abordou a questão de capacitação institucional com uma considerável habilidade. A nossa única preocupação é a falta de uma ligação substancial entre o grupo e outras instituições dentro do país.

VII.2 Ensino de Matemática no INDE

A ênfase principal do grupo tem sido capacitação individual e progressiva através do envolvimento na avaliação de materiais didáticos existentes, no desenvolvimento de testes e outras materiais de avaliação, do desenvolvimento de novos materiais de ensino. No entanto havia pouco desenvolvimento de estruturas formais ou de ligações com outros departamentos no Ministério.

Na primeira fase, a avaliação dos materiais didáticos existentes teve dependência sobre o desempenho dos alunos em testes, e entrevistas com os mesmos. [Foi claro que existia uma demonstração de considerável sub-desempenho.] Este aspecto do trabalho foi sem dúvida uma parte fundamental do processo da capacitação. Houve também uma considerável habilidade demonstrada pelos pesquisadores na parte

qualitativa da avaliação com a finalidade de diagnosticar os problemas relacionados ao processo de racionamento dos alunos.

No entanto, de uma certa forma, a abordagem foi limitada. Não havia entrevistas com os professores sobre os aspectos que eles acham difíceis de lecionar e os aspectos difíceis para os alunos. Igualmente, mesmo que é dito que o inspetor tem uma papel muito controlador, porque eles também não foram entrevistados.

Na segunda fase, novas propostas para os livros evoluíram. A nova abordagem consiste no acúmulo sistemático de habilidades de adição e subtração através de associações mentais específicas, ao invés de procedimento de contagem que foram considerados pela equipa como sendo trabalhosos e difíceis de generalizar.

O avaliador de nossa equipa prontamente admite que nunca viu essas estratégias em particular usadas em qualquer outro lugar. e daí acha difícil comentar sobre sua efectividade. Suas fases iniciais parecem ser sensatas e plausíveis; no entanto o teste de efectividade tem sempre que ser a influência sobre a prática em sala de aula dos professores e alunos.

Os números de professores envolvidos são razoáveis para um projeto experimental desse tipo. Isto é um exercício de desenvolvimento extremamente útil. No entanto, é provável que o fator crucial ha de ser a capacidade dos professores de implementar o sutil e relativamente sofisticado procedimento que se faz necessário. É necessário muito mais pesquisa sobre a prática dos professores na sala de aula sobre as influencias de novos materiais sobre tais praticas, se a intenção é de se desenvolver ainda mais tais estratégias. Também deveríamos comentar que não foram empregados nenhum questionário de atitude com os professores, e os manuais para os professores não tem recebido nenhuma avaliação específica.

A abordagem é unica: e não estão a seguir algumas das direções que as pesquisas internacionais vêm apontando com êxito. Por exemplo, os exercícios nos materiais novos parecem encorajar o procedimentos repetitivos que é desaconselhado internacionalmente; os novos materiais não ao parecem encorajar os professores a reduzir os conflitos

cognitivos dos alunos entre os conhecimentos de dentro e de fora da escola.

Finalmente, um problema - o que não é uma crítica destes materiais - e que isto se deve ao fato de os materiais serem escritos em Português. Existe agora tamanho reconhecimento internacional da importancia de se formentar competência matemática em L1, enquanto se introduz a terminologia de L2.

Durante o período de avaliação foi realizado um seminário no INDE para apresentação dos materiais tendo sido convidado grupos de pessoas de diferentes instituições. Ficamos surpresido quando soubemos que era a primeira seminário deste tipo. O seminário foi planificado com parte de teetativa de conciliar as diferenças entre on consultor do INDE e a direcção de UP-Beira. De facto nao foi possivel para o Draisma de participar, o que evita que as relacoes se tornassem mais tensas.

Os participantes não tinham visto os materiais antes de realização de seminário. Assim, apos da apresentações iniciais, foi-lhes muito difícil fazer qualquer crítica ou sugestão constructiva. Estiverem presente alguns professores das escolas do projeto mas no entanto nenhum foi convidado a fazer qualquer tipo de comentário.

Embora não existessem dúvidas, quanto o facto de que um projeto de elaboração de matertiais poderia constituir um bom meio de capacitacao institucional, a meta deveria ter sido sempre este ultima. Parece que a medida que o projeto foi avancando, o meio se torna a meta. Assim, a decisão em 1993 (na qual ASDI, o Instituto de Estocolmo e o INDE estiveram envolvidos), de mudar para um projeto deste tipo deve ser questionada.

Possíveis direcções futuras

O estudo academico necessario para os diplomas mais elevados não é o melhor tipo de treinamaento profissional; podem vir a ser mais productivos, estagios de curto prazo junto a departamentos de desenvolvimento existentes junto a Ministérios de Educação no exterior.

O desafio e como mobilizar todos os recursos humanos relevantes para ajudar o desenvolvimento da educação matemática e científica. Fizemos alguns proposições na

secção VII que poderiam ser discutido com a direcção de INDE.

VII.3 O Curso de LEMEP

Há uma grande variedade de cadeiras no curso mesmo que hovesse uma tentativa de evitar repetição com os cursos anteriores. Uma ênfase particular no curso é sobre a metodologia onde a pesquisa faz parte fundamental de cada curso porque é prevista que os novos professores fizeram investigações das experiências matemáticas. Cada aluno faz uma tese. No entanto, seria importante que exista uma avaliação externa.

A qualidade de pessoal e os recursos disponíveis aos alunos são impressionante e são ao bem adaptados neste curso.

Havia concordância entre alunos e os professores que as dificuldades são com o inglês e com a matemática no último ano (quando o curso é feito à distância). Dado a predominância crescente de inglês, isto vai ser de mais em mais uma problema. A solução para a matemática seria de diferenciação de níveis.

VIII RECOMENDAÇÕES PARA FUTURO

VIII.1 Recomendações para o Futuro destes Programas

Falta ainda uma abordagem coerente aos doadores, em vez de ser um Ministério é um conjunto de projectos.

VIII.2 Planos e Recomendações para 'Phasing Out'

Nos últimos meses dos projectos, recomenda-se se dá importância:

- *à sinergia entre os projectos e outras iniciativas semelhantes
- * à uma fase de aplicação, seguindo a parte descritiva
- *a uma estratégia de disseminação dos resultados
- *colaboração crescente entre instituições e pessoal internacional e moçambicano, aumentando o 'ownership'
- * ao aproveitamento do pessoal e das recomendações deste relatório em relação ao que o sistema pode fazer para ampliá-lo
- *à sustentabilidade futura(depois da conclusão oficial)

VIII.3 As Lições para o Capacity Building

VIII.3.1 A Investigação Operacional

Existia uma tensão entre os dois objetivos dos cursos de pós-graduação no INDE sobre a Investigação Educacional e na UP sobre as Ciências Educacionais, a dizer, a fornecer conhecimentos académicos sobre a educação e o desenvolvimento, e a formar pesquisadores de educação que podem levar a cabo estudos úteis para a reflexão sobre uma reforma esperada. Isto não quer dizer que o método- de dar o programa dos cursos e desenvolver estudos no terreno- seja errado: pelo contrário, é mais ou menos típico noutros cursos com a diferença que o estudo individual para um Mestrado normalmente tem uma carácter "piloto" e não tem a pretensão de ser um estudo empírico completo. Este facto teve como consequência, a necessidade de muito acompanhamento individual por parte dos orientadores, a alguns dos candidatos.

O problema é que há uma diferença entre a investigação operacional e a investigação básica que não é só uma questão de escolha de tema. O facto de impôr um limite de tempo e de orçamento real (incluindo os recursos de pessoal) a uma investigação tem consequências múltiplas sobre: a escolha dos métodos e da amostragem possíveis, etc. Talvez existam métodos de aprendizagem mais eficazes que permitam organizar um curso onde um candidato sem experiência prévia possa levar a cabo um estudo inteiro.

VIII.3.2 Os Beneficiários e a Metodologia da Capacitação

É importante salientar a diferença de capacitação a nível individual e a nível institucional. É claro que estes cursos - embora o custo-unitário seja elevado- contribuíram para a capacitação dos quadros moçambicanos, mas as dificuldades conhecidas - salários, etc - dificultam bastante qualquer tentativa de capacitação institucional.

Um outro problema é a metodologia de capacitação. A maioria dos consultores destes projectos privilegiaram as metodologias participativas, por serem as que estão mais de acordo com o espírito de descentralização e democratização. A nosso ver, temos de ter cuidado, de modo a avançar correctamente e a não cair no erro de tratar o processo de desenvolvimento comunitário como um objecto de mercado.

VIII.3.3 A Capacitação - o Balanço Difícil

Antes de começar qualquer programa de capacitação através de cursos de superação, é muito importante que seja feito um recenseamento das actividades existentes no setor; e isto para evitar duas consequências indesejáveis: a duplicação dos recursos; e a não-integração dos peritos locais. O primeiro é evidente: no entanto é difícil a decidir qual e o nível das necessidades dum país no cada sector. O segundo ponto é muito mas difícil porque pode ter diferenças 'intelectuais' entre os peritos locais e os consultores de fora. De facto

isto aconteceu muito com estes programas

O único conselho possível é de dizer que um tal programa deveria ter em conta todas as sensibilidades locais. Não vale a pena de investir recursos numa situação onde vão ter conflitos. Mas, por isto, deveria fazer um levantamento das actividades e 'posições' no sector no país para indentificar as falhas e as áreas fracas conjuntamente com os actores nacionais principais do país.

A Capacitação dos indivíduos ou das Instituições

Havia uma confusão desde o início sobre os alvos do processo da capacitação: se deveria concentrar sobre a instituticao ou sobre os individuais. Dois dos projetos eram claros: o projeto com a UP foi destinado a recuperação de um corte dos indivíduos específicos que tiram o seu Bacharelato na antiga Faculdade de Ciências Educacionais; e o projeto de LEMEP a Beira foi destinado à formação dos formadores. Mas isto nao é o caso para os dois outros projetos.

O projeto com a Univeridade de Linkoping foi elaborado no contexto de uma reconstrução eventual do Instituto Nacional de Educacao dos Adultos e uma perspectiva de formação de formadores: mas, mais tarde, o projeto foi formalmente limitado somente à organização do curso com um risco de ser um curso isolado para um grupo específico dos candidatos. Os consultores pretendiam um alvo mais amplo - a introdução de um estilo participativo de pedagogia - mas, de ponto de vista dos candidatos, a unica perspectiva é o curso em frente para outras qualificações.

O programa do INDE era ambicios e complexo. O único alvo que ficou constante era a 'capacitação no área de cruzamento de pesquisa educacional e a realidade de escola primaria'. Ao início, isto foi visto no sentido de um capacaitação institucional: mas a historia complicada das ciencias educacionais em Moçambique, as exigencias de puridade academica, entre outros factores, havia como consequência a não integração das 'personalidades'/peritos e os conflitos

actuais. Mais tarde, com as diferenças conhecidas entre alguns elementos do programa e outros elementos no debate (quer no INDE quer no exterior), a única proposta é um avanço em frente para os indivíduos visto como uma estratégia para consolidar um corpo dos conhecimentos.

As Relações entre Instituições e entre Consultores as Contrapartes

O caminho principal de colaboração era a gemelagem de uma instituição do norte e uma instituição em Moçambique. O problema foi capturado succintamente pelo Exmo Ministro quando ele dizia que vão sempre ser problemas quando os parceiros são os níveis de desenvolvimento e de capacidade intelectual muito diferentes - o que era o caso aqui - porque a troca de experiência e das idéias o que é desejável vai rapidamente tornar-se na prática senso único. Em particular, as decisões financeiras e intelectuais vão ser tomadas pelo parceiro mais forte.

Há também um problema de integração dos consultores no contexto local: os estilos dos programas foram muito diferentes. É claro que é difícil julgar o valor e a propriedade em geral das trocas pessoais. Um eixo de reflexão é dado pela frequência que os produtos dos programas de capacitação - essencialmente os textos - saíram dos moçambicanos ou dos consultores. Uma outra perspectiva é o nível de implicação na micro-política local: o programa do INDE foi generativo de um contexto onde havia sempre possibilidades de conflitos de interesses. Deveríamos talvez concluir que existe uma fronteira a respeitar?

VIII.3.4 As Lições para a Avaliação

Tiramos desta experiência algumas lições tentativas sobre a organização de um programa espelhado sobre 3 ou 4 anos.

A Importância de Pré-história

Normalmente um programa de 3 ou 4 anos tem um pre-história no sentido que os actores nacionais e as instituições tem uma posição específica em relação a situação do sector, e estas posições deveriam ser tidas em conta por qualquer proposição do programa, especialmente do exterior. Isto foi o caso por todos os programas considerados aqui.

A Avaliação Contínua

Salientamos, na secção sobre a UP, que aqui havia uma tentativa de segurança de qualidade: mas também salientamos que era o único neste programa e que mesmo esta avaliação foi feita por elementos da mesma Universidade, o que não é óptimo. Em princípio, o processo de segurança de qualidade devem ser inteiramente independente da actividade controlada.

É verdade que alguns pretenderam que a ênfase sobre a a segurança de qualidade nos países do norte seja demais; mas enquanto que tratamos de um curso a meia-distância, parecemos que há uma necessidade de um controle de qualidade e do rendimento regular. Uma possibilidade era de incluir no programa para o projeto um outro grupo de uma ou duas pessoas contratadas de uma outra universidade/instituição, visitas regulares durante o processo para este efeito.

É claro que este comentário aplica-se também à nossa avaliação, e alguns de nossos comentarios sofrem talvez desta dificuldade. Tentaremos superar este problema como a abordagem que foi feita aqui de ter em conta todos os interesses.

A Clarificação dos Objectivos

A definição dos êxitos com padrão de avaliação é muito difícil enquanto que o contexto dos programas e os objectivos da parte do doador e do governo mudavam durante o

período.

Ao mesmo tempo, podemos dizer que há talvez uma crítica aqui do doador, que não clarificava, de ano em ano, os objectivos; e que isto também era um factor importante para as dificuldades observadas.

Mas, do nosso ponto de vista, a observação mais importante é simplesmente que os objectivos dados ao início do processo de avaliação não corresponde a agenda real de avaliação.

I CONTEXTO GERAL

ÍNDICE DAS MATÉRIAS

I.1 INTRODUÇÃO

- I.1.1 Organização do Relatório
- I.1.2 Contexto Geral
- I.1.3 Objetivos da Avaliação

I.2 METODOLOGIA DA AVALIAÇÃO

- I.2.1 Considerações Gerais
- I.2.2 A Avaliação Participativa
- I.2.3 Método da Avaliação
- I.2.4 Fontes de Informação

I.3 ESTA AVALIAÇÃO EM PRÁTICA

- I.3.1 A Posição dos Avaliadores
- I.3.2 Desenvolvimento da Avaliação

I.1 INTRODUÇÃO

I.1.1 CONTEXTO GERAL

No quadro de Acordo de Apoio Setorial 1991-1995, para promover o desenvolvimento da educação em Moçambique, a ASDI apoiou vários projetos com o objetivo de aumentar a capacitação nas instituições do setor.

Aumentar a Capacitação do INDE

O projeto começou em 1992 com uma associação do INDE com o Institute of Education em Estocolmo. O referido Instituto dava apoio e supervisão nas áreas de matemática, ciências naturais e tecnologia, linguística e a sociologia da educação. Por volta de 20 elementos do INDE estavam envolvidos. Além disso, há também um apoio a um programa de treinamento com o final do Mestrado que inclui em torno de 18 participantes, e um apoio em geral à infra-estrutura do INDE.

Curso de Licenciatura do Instituto Superior Pedagógico

Este projeto começou em 1991 com 18 participantes e foi concluído no ano passado (1995) quando 8 candidatos atingiram o objetivo original de licenciatura Moçambicana. Ademais, 6 destas pessoas atingiram também o nível de Mestrado do Instituto Internacional da Educação da Universidade de Estocolmo. O referido Instituto foi o Instituto de Apoio. A notar: o Instituto Superior Pedagógico (ISP) atualmente chama-se a Universidade Pedagógica (UP).

Licenciatura em Educação Matemática do Ensino Primário (LEMEP)

O projeto começou em 1991 na sede de Beira no Instituto Superior Pedagógico com 45 participantes. Cerca de 35 permaneciam no curso quando este entrava em sua fase final na segunda metade de 1995.

Apoio Institucional na área de Educação dos Adultos

O Centre for Adult Education (CAE) da Universidade de Linköping foi contratado em outubro 1992 para dar apoio à criação do Instituto Nacional de Educação dos Adultos (em Manga), o aperfeiçoamento dos quadros da Educação de Adultos (os cursos 6+2), e um curso de alto nível de Bacherelado de Educação de Adultos (BEA) por aqueles quadros que já tem a décima primeira classe. No entanto,

por causa de dificuldades administrativas e burocráticas da parte moçambicana e dificuldades de comunicação da parte sueca, na prática, o projecto se concentrava somente sobre o planeamento e a implementação do curso do BEA. A mudança dos objectivos foi formalizada durante o ano de 1994.

I.1.2 Organização do Relatório

O resto deste relatório está organizado do seguinte modo: depois de uma explicação da metodologia adoptada nesta secção (secção I), as actividades de três dos quatro projectos são analisadas (INDE, UP e BEA) nas secções II, III e IV; as três últimas secções tratam das observações comparativas (secção V), Assuntos Linguísticos (secção VI), Capacitação em Ciências Naturais e em Matemática (secção VII) e as perspectivas para o futuro (secção VIII).

I.1.3 Objectivos da Avaliação

O objectivo principal desta avaliação é de analisar os resultados de cada um dos quatro projetos de acordo com os alvos e objectivos próprios de cada um deles, inclusive com uma avaliação da implementação. Além disso deveremos analisar a qualidade académica dos 'resultados'.

Há também dois outros objectivos auxiliares desta avaliação:

- *uma comparação em geral entre os quatro projetos em relação aos seus objectivos e métodos de implementação à luz do objectivo do fundo de capacitação

- *avaliar a propriedade dos planos para um período de término gradativo e de fazer recomendações de como integrar os recursos humanos formados através destes projetos nas instituições Moçambicanas de acordo com as necessidades do setor

Apesar de existirem 4 projetos diferentes, a abordagem seria mais ou menos a mesma, incluindo:

- *o reconhecimento dos diferentes interesses dos candidatos, outros profissionais em Moçambique, as instituições consultoras, a própria ASDI e o Governo Moçambicano;

- *um reconhecimento que estamos lidando com um projeto em andamento e que, em consequência disto, os objectivos a avaliar podem mudar durante o projeto;

- *uma comparação dos custos destes cursos e dos níveis académicos e profissionais atingidos pelos candidatos

destes cursos com outros cursos que acontecem na África, e nos países industrializados;

*Dentro do possível, uma avaliação de correspondência dos cursos e do ambiente político onde vão trabalhar os graduados em geral e do ponto de vista de um cliente.

I.1.4 O Avaliador: Acadêmico ou Jurista?

Ao considerar o grau de detalhamento da argumentação que apóia as conclusões que chegamos, existem dois constrangimentos, um dos quais é prático, o outro uma questão de princípio relacionado a gênero. Justificação completa de cada ponto seria desejável idealmente. Se o tempo fosse ilimitado, nós poderíamos justificar em detalhes cada afirmativa feita por nós. A primeira dificuldade com isso é prática e empírica; tal exercício seria impossível dentro dos limites de tempo impostos sobre quase todas as avaliações, inclusive esta. (Um pequeno corolário disto seria que o relatório final seria muito maior do que o seu atual respeitável volume.) Em segunda instância, a natureza da tarefa não é aquela de um acadêmico que precisa defender sua tese com infundáveis textos de corroboração e justificativa, mas a de um avaliador. Ele é empregado para trazer a efeito experiência e profissionalismo provindos de um largo escopo de contextos, e produzir comentários e conselhos de natureza mais imparcial possíveis. Isto não quer dizer que as conclusões não sejam razoáveis ou que sejam impensadas; o que significa é que o seu raciocínio talvez não seja tão explícito quanto o que se requer de um gênero mais acadêmico.

Outras considerações a respeito de avaliações: é que sua natureza se concentrem sobre críticas, e não sobre os sucessos. O corolário disto é que se alguma coisa não é mencionada, pode se presumir que os avaliadores estejam a favor. Silêncio deve ser interpretado como uma coisa boa. Isto talvez signifique que assuntos bastantes importantes não sejam comentados. De certa forma, isto não é muito surpreendente, já que grande cuidado foi tomado na seleção dos directores do projecto e pessoal. A sua óbvia competência geral tem levado a expectativas extensas de sucesso e realizações. No entanto, a ausência de comentários directos não significa que estes aspectos não foram cuidadosamente considerados. Todos os aspectos dos projectos receberam escrutínio considerado; o Relatório só pode explicitar uma parte de toda esta revisão. Pode ser bem argumentado que uma avaliação deve ser um retrato abrangente. Em princípio isto é razoável. Existe, portanto, uma tensão entre essa expectativa e a consideração feita no último parágrafo. Com certeza é muitas vezes impracticável corresponder plenamente a um critério de ser abrangente, na realidade isto foi o caso

dentro do tempo limitado disponível para este Relatório. O nosso *modus operandi* tem sido, ao tentar um equilíbrio entre estas restrições conflitantes, de manter algum sentido de visão generalizada, no entanto temos concentrado em identificar pontos-chave que, baseados em nossa experiência profissional, nós sentimos que devem ser destacados.

I.2 METODOLOGIA DA AVALIAÇÃO

I.2.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Os termos de referência estão incluídos com o Anexo I.

I.2.2 A Avaliação Participativa

Existem várias abordagens de metodologia da avaliação. Até os anos 70 havia dois modelos completamente diferentes: por um lado existia a perspectiva de uma avaliação dita objectiva, onde supunha-se que existiam regras universais para a implementação de cada tipo de programa e que a avaliação consistia em verificar se aquelas regras eram seguidas; por outro lado, existia uma avaliação onde os especialistas (frequentemente aqueles com o poder financeiro) dão as suas opiniões sobre o programa. Apesar de a abordagem completamente 'subjectiva' ter sido abandonada pela maioria dos praticantes, no final dos anos 70, a importância da perspectiva política dos diferentes grupos interessados foi reconhecida (SAREC 1978). Por isso existiam diferentes modelos de avaliação: a 'participativa', 'stakeholder', etc..

Nesta avaliação nós levamos em conta a perspectiva dos diferentes grupos de interessados no sentido de recolher informações de diversas fontes para uma melhor compreensão da percepção que cada grupo tinha do programa. Mas devido às limitações de tempo esta avaliação foi de participação comprometida.

Neste caso, os interesses diferentes são:

- *o doador, ASDI e o seu contrato
- *os enquadradores - os consultores ocasionais

*os participantes/candidatos atuais e potenciais

*os 'clientes' - quer dizer em geral o sistema do ensino básico e em particular, o Ministério e outros funcionários do sistema

É claro que, com um tempo limitado e dado a complexidade (ao lado da perspectiva dos candidatos o que é evidente), não foi possível fazer uma avaliação em profundidade do processo; igualmente, não foi possível 'contextualizar' todos as perspectivas/posições expressas pelas diferentes partes interessadas nesta avaliação ('stakeholders'). Ademais, o tempo disponível para solicitar as perspectivas dos clientes finais - as crianças em idade escolar - era muito limitado. Dado todas estas limitações, com a importância de contextualizar os nossos comentários foi sublinhado para alguns, fizemos abaixo uma pequena descrição da posição de cada grupo e qual a origem de suas diferentes perspectivas .

1. As Crianças e seus Pais

As crianças, os seus pais e a comunidade acabaram de sair de uma guerra civil feroz. As suas maiores preocupações são a paz e a sobrevivência. Para eles, a escola é sempre um escola do estado e, para alguns, isto é um problema; para outros, a escola é uma prioridade numa ordem inferior a paz e a sobrevivência, talvez a cultura da escola seja demasiado diferente para que as crianças se sintam confortáveis.

Em todo caso, é importante que os esforços sejam feitos pelo pessoal do sistema para compreender as perspectivas da comunidade com objetivo de melhorar a integração escola-comunidade (incluindo o 'social marketing' da escola) e, por fim, a qualidade da educação. A implicação é que os programas de pesquisa deveriam levar em conta os interesses destes clientes finais.

2 O corpo profissional existente

Antes da Independência, havia uma ideologia forte de educação nas colônias portuguesas, focalizada principalmente na assimilação. Os assimilados constituíram a burguesia nascente.

Logo depois da Independência, no novo governo marxista-leninista, houve uma mudança espectacular e uma nova ideologia de educação - a formação do homem novo - era dominante. Combinada com o nacionalismo e o respeito tradicional aos chefes, accentuada pelo o nível fraco dos professores das escolas, esta ideologia conduziu a uma ênfase particular sobre a disciplina e a unidade nacional. Os esforços do pequeno corpo profissional existente ou 'importado' eram então concentrados nesta óptica desde Independência até o fim da guerra civil.

Em princípio, com a introdução do liberalismo e a democracia ocidental, a ideologia da educação poderia ter mudado mais uma vez - por exemplo, até o individualismo e uma ênfase sobre o espírito de iniciativa. Mas, na prática, não havia mudança e os especialistas anteriores - quer de antes da Independência, quer do período marxista-leninista - ficaram a maioria em seus postos, com as suas perspectivas da disciplina e unidade nacional.

3 Os consultores

Ao lado do programma de LEMEP, dirigido de Beira por Dreisma, as equipes vieram da Suécia. É Claro que cada equipe dos consultores tentaram levar a cabo o seu programma com sucesso. Mas, as três equipes da Suécia entraram na situação complicada descrita acima e com programas amplos e a longo prazo, o que seria difícil para qualquer consultores. No entanto, estas complicações e as posições adoptadas pelas equipes foram diferentes para cada grupo.

*A equipe do Stockholm International Institute of Education era solicitada para resolver o problema de um grupo particular dos quadros sem muita discussão com a instituição nacional correspondente e, em parte por causa de problemas de comunicação, de facto, conduziu o programa do Mestrado quase independentemente e, todo o caso, sem entrar na vida das instituições.

*A equipe do Stockholm Institute of Education era solicitada a reforçar um Instituto (o INDE) que era actualmente (nesta época) muito fraco e entrou mais na vida da instituição e na vida da classe dos profissionais Moçambicanos com as suas intervenções: a constituição dos grupos de pesquisa organizadas em torno dos temas com o objectivo de formar grupos de profissionais autónomos e um programa de capacitação individual mais tradicional (através de um Mestrado). As suas perspectivas eram claras: de introduzir métodos científicos nos debates sobre a educação em Moçambique

*A equipe de Linkoping entrava na área de Educação de Adultos onde havia antigamente uma campanha de massa (Lind, 1987) e as perspectivas bem definidas. Esta equipe decidiu introduzir as pedagogias participativas e muito diferente da que já existia.

As dificuldades eram multiplicadas porque, em todos os casos, os consultantes controlaram recursos relativamente grandes no setor de educação; ademais, havia alguns grupos nacionais com interesses mas muito menos recursos. Numa tal situação, não deveria surpreender que as relações inter-institucionais fossem difíceis.

4 Os doadores

A ASDI é um doador que estabeleceu a ênfase na educação primária bem antes do Jomtien. Estes programas fazem parte da mesma ênfase mas os objectivos imediatos eram o reforço da capacidade nacional de conduzir investigações pertinentes para o sistema de educação; o caminho escolhido eram cursos de aperfeiçoamento para pequenos grupos de quadros no Ministério, no ISP (agora UP) e no INDE, e dentro dos quadros de formação de adultos.

Estes programas foram iniciados entre 1991 e 1993 quando a ASDI era o doador principal para a educação em Moçambique.

Além disto havia uma preocupação crescente na Suécia - e também em outros países doadores - com a contabilidade das despesas governamentais. Podemos dizer que a atitude no início dos programas era de 'laissez faire' (talvez demais), enquanto que nos últimos anos há uma atenção crescente voltada para as despesas dos programmes.

5 O governo

Por parte do governo, há uma falta crônica de profissionais no setor da educação. Então, qualquer programa de aperfeiçoamento dos quadros é, em princípio, vantajoso. Isto não quer dizer que o governo não vai ter opiniões sobre a propriedade de cada projeto: p.e., o Ministério com as pressões diversas das partes diferentes tem de decidir sobre o papel adequado para cada instituição (neste caso o INDE, o UEM e o UP); e também tem as suas preocupações próprias em cada sub-setor - p.e. sobre o caminho mais pertinente para a alfabetização, ou a prioridade para a reforma curricular. Isto é mais complicado porque houve uma mudança do Ministro durante a vida dos projetos.

I.2.3 Método da Avaliação

O método em geral foi o seguinte:

- *entrevistas com os coordenadores dos programas e com os consultores
- *discussão com os elementos da ASDI
- *pedido de documentos
- *entrevistas individuais com os candidatos
- *discussões de grupo com os candidatos
- *questionários aos candidatos
- *entrevistas com o Diretor do INDE, e os diretores das divisões
- *entrevista com o coordenador da ASDI no MINED
- *discussões com alguns diretores provinciais e com alguns diretores das escolas, com um grupo de utilizadores potenciais das pesquisas

I.2.4 FONTES DE INFORMAÇÃO

Para cada projeto

1. *fazer uma descrição breve do projeto para os leitores potenciais que não são familiarizados com o dispositivo*

Documentos

- *relatórios anuais

Entrevistas

- *com os diretores em Moçambique
- *com os clientes futuros ou atuais

2. *avaliar o delineamento dos projetos de acordo com os documentos de base dos próprios projetos e a implementação em prática*

Documentos

- *relatórios anuais

Entrevistas

- *com os diretores em Moçambique

3. *avaliação dos critérios usados para escolher os candidatos e suas capacidades de prosseguir os seus estudos acadêmicos*

Documentos

- *Curriculum vitae dos candidatos

Entrevistas

- *Com os candidatos atuais, aqueles que abandonaram e, eventualmente, os candidatos futuros (isto não foi possível)

Outros

- *Comparação com os grupos escolhidos pelos outros cursos (ao menos com o curso de Londres)

4. *avaliar a relevância dos cursos em geral, em relação às necessidades do Ministério da Educação e do setor*

Documentos

- *Projeto e Estratégia de Desenvolvimento do Sector de Educação

Entrevistas

- *Com os especialistas do sistema educativo

Outros

- *Perspectivas sobre a carreira dos candidatos
- *Sanyal (1995)

5. *fazer uma descrição breve das condições gerais para os participantes em termos da situação económica e social, a disponibilidade dos candidatos dadas as suas cargas horárias de trabalho e responsabilidade*

Documentos

- *respostas aos questionários individuais

Entrevistas

- *com os oficiais do Ministro atual e aqueles que formem o posto de supervisão do programa
- *a perspectiva futura para os candidatos

6. *descrição da organização e frequência dos seminários e dos estudos no terreno; e avaliação dos mesmos segundo os requisitos exigidos pelas outras instituições acadêmicas*

Documentos

- *Relatórios das atividades
- *Conteúdo dos outros cursos

Entrevistas

- * Com o diretor e candidatos do INDE

Outros

- *Comparação com os outros cursos

7. *ver se a literatura utilizada durante o curso foi adequada*

Documentos

- *estudo da bibliografia dada aos alunos
- *estudo da literatura utilizada pelos candidatos no exame

Entrevistas

- *com os candidatos
- *com os diretores de estudos

Outros

- *comparação com os outros cursos em geral

8. *avaliar o nível científico dos trabalhos produzidos pelos candidatos em relação aos níveis utilizados nas outras instituições comparáveis*

Documentos

- *exemplos dos textos de trabalhos produzidos pelos candidatos destes programas
- *exemplos dos textos produzidos pelos candidatos do Diploma e Mestrado na Inglaterra

Entrevistas

- *com o diretor e professores/ consultores da UP e do INDE

9. *avaliar a organização dos exames e a composição do júri*

Documentos

*relatórios dos exames

Entrevistas

*informal com as outras pessoas com qualificações de pós-graduação

10. *avaliar a contribuição dos projetos ao desenvolvimento das instituições implicadas, e as suas capacidades intelectual, técnica e administrativa*

Documentos

*os relatórios anuais

Especificamente, o problema é saber se é possível ou não seguir uma Sequência de Auditoria.

Entrevistas

*seminários com cada grupo dos candidatos

11. *avaliar a administração do projeto e a participação da organização receptora, incluindo a cooperação em termos dos papéis reconhecidos de ambas as partes, diferenças nas abordagens académicas e outros factores institucionais*

Documentos

Entrevistas

12. *avaliar os resultados em relação aos recursos financeiros disponíveis no projeto*

Documentos

*Contrato e Anexos

*Despesas

*Custos dos cursos similares

*Relatórios

Entrevistas

*Discussões com os especialistas externos e o Ministério

Outros

*Utilização dos trabalhos produzidos pelos candidatos dos cursos da UP e do INDE e pelos grupos de trabalho no INDE para outros

13. *avaliar o delineamento e conteúdo dos relatórios entregues pela instituição responsável e\ou o consultor ao MINED e a ASDI*

Documentos

*exame dos relatórios ao MINED e ASDI e a correspondência consequente

Entrevistas

*os clientes

14. *avaliar os planos existentes para a fase final dos projetos (de modo que que seja apropriada em relação ao contexto e em comparação com alternativas possíveis)*

Documentos

Entrevistas

15. *propor recomendações para que os resultados do programa sejam válidos a curto e a médio prazo*

Documentos

*Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação

Entrevistas

*representantes da ASDI

*Ministério

Outros

*Sanyal (1995)

*possibilidades de carreira futura

I.3 O DESENVOLVIMENTO DA AVALIAÇÃO

I.3.1 A Posição dos Avaliadores

Os avaliadores principais tem um boa experiência de Moçambique. O Professor Roy Carr-Hill trabalhou em Moçambique de 1978 até 1981 com um contrato local. Contratado pela Faculdade da Matemática, ele ensinou estatística nas várias faculdades incluindo a Faculdade de Ciências Educacionais e também ensinou a cadeira de Planejamento de Educação a uma das primeiras turmas de Moçambicanos na universidade.

Além disso, ao início deste decênio, ele foi contratado pelo OMS como facilitador ao Centro Regional do Desenvolvimento da Saúde para treinar os funcionários da saúde ao nível distrital nos técnicos de pesquisa operacional.

Dr Roger Flavell visitou Moçambique frequentemente nos últimos cinco anos e tem um bom conhecimento das instituições envolvidas. Todos os seus contactos durante este período foram no campo linguístico, incluindo um discurso plenário na conferência de 1994 sobre a estabelecimento de uma política linguística. Ele é especialista em o papel das linguagens no processo educacional especialmente em contexto internacional.

Então, é evidente que a avaliação é feita com uma compreensão do contexto moçambicano mas com uma distância, o que é essencial em qualquer avaliador externo. Nós não temos contactos nem interesses com uma das partes interessadas. A nosso ver, isto é a posição correcta de qualquer avaliador adicional em qualquer projeto.

Quanto à perspectiva social dos avaliadores, é natural que se queira olhar qualquer projeto em termos dos seus próprios alvos e objectivos; este é um dos principais parâmetros para se medir o sucesso (ou falha, ou de algum estágio intermediário). Além disso, inevitavelmente, os avaliadores também trazem seus próprios critérios externos que tem valor. Uma avaliação abrange o projecto como um todo, incluindo até mesmo os alvos e objectivos originais. Isto tem, portanto, não apenas consequências sobre as afirmativas que eles farão sobre a qualidade do projecto, mas também implica nas recomendações que eles farão. Estas devem ser vistas dentro dos parâmetros originais dos alvos e conceitos do projecto, mas também dentro da perspectiva mais ampla que é trazida pelos avaliadores.

I.3.2 Em Prática

*Apesar do período curto e inapropriado da visita, tivemos boa cooperação dos elementos do INDE e muitas entrevistas foram feitas nessa ocasião (ver Anexo B)

*Igualmente, nos beneficiamos da cooperação efectiva das autoridades da ASDI, na Suécia e em Moçambique.

II AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DO INDE

II.1 HISTÓRIA

- II.1.1 Objectivos do Programa de Capacitação (post-hoc)
- II.1.2 Projetos de Cooperação: Capacitação

II.2 O PROGRAMA DO MESTRADO

- II.2.1 O Grupo dos Candidatos
- II.2.2 As Qualificações dos Candidatos
- II.2.3 Cursos Organizados
- II.2.4 Os Resultados Atuais dos Cursos

II.3 O PROGRAMA DO DOUTORADO

II.4 AS ACTIVIDADES DE PESQUISA DENTRO DOS GRUPOS

- II.4.1 Ciências Naturais
- II.4.2 Linguística
- II.4.3 Matemática
- II.4.4 Sociologia
- II.4.5 Avaliação para fins pedagógicos

II.5 DISSEMINAÇÃO

II.6 Avaliação Externa

- II.6.1 O Programa do Mestrado
- II.6.2 O Impacto a médio ou a longo prazo
- II.6.3 Os Custos Estimados

II.7 O Futuro

- II.7.1 O Futuro dos Exames
- II.7.2 O Futuro: As Propostas para a Continuação do Programa

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DO INDE

II.1 História

O INDE foi criado em 1978 com o objectivo fundamental de apoiar o desenvolvimento do Sistema Nacional de Educação moçambicano. O INDE tinha como tarefa principal o planeamento curricular. Os outros sectores do INDE - o Departamento de Ensino a Distância, o Núcleo Editorial do Livro Escolar e também o Departamento de Investigação Pedagógica - destinavam-se basicamente à elaboração dos materiais para a implementação do SNE. Dada a urgência, as análises e estudos feitos nesta época, tinham, por um lado, um carácter bastante empírico; e, por outro, partiam de premissas sócio-culturais e político-ideológicas nem sempre ajustadas à realidade (INDE, Nov 1991).

Então, as primeiras actividades de investigação do INDE foram as seguintes:

O acompanhamento da Introdução do SSEG-EP1 para (re)ajustes necessários ao longo da implementação.

Outros estudos foram realizados para dar resposta imediata à planeamento curricular: um estudo sócio-linguístico, um estudo da influência de uma pré-alfabetização em língua materna sobre os resultados de alfabetização em Português; um estudo sobre a problemática da alfabetização.

Numa segunda fase, foi iniciado um projecto de maior envergadura: o projecto Bilinguismo, desenvolvimento cognitivo e experiência pré-escolar da criança Moçambicana;

Numa terceira fase, manifesta-se a necessidade de se investigarem outras problemáticas com um grande impacto na Educação: a formação dos Professores do EP1 e a sua actuação na escola e na comunidade; o Desperdício Escolar no EP1 na cidade de Maputo; A Introdução da Educação em Matéria de População e Educação para a Vida Familiar nas Escolas Moçambicanas (ver em baixo).

A partir de 1990, com a reestruturação do MINED, o INDE foi designado .. "a realizar investigação de base e aplicada para o desenvolvimento da educação em Moçambique" (Estatuto Orgânico, Art 2). O INDE estava estruturado em três Programas de Investigação, a saber:

- * Formação de Professores
- * Educação Geral

* Educação Não-Formal e Técnico Profissional

O EP1 foi definido como campo de investigação prioritário.

Paralelamente, havia a possibilidade de se avaliar o Livro Escolar no campo, através não só de uma leitura académica, mas também da investigação da forma como são utilizados, etc. Esta avaliação foi feita por um grupo dirigido por Mikhael Palme do Instituto de Educação, em Estocolmo. Realizou-se um seminário sobre a Avaliação do Livro Escolar, no INDE, em Abril de 1992. De uma certa maneira, todas as actividades do programa de cooperação ASDI, no âmbito da construção da capacitação durante os cinco anos seguintes, deram prosseguimento a esta avaliação, e esta história anterior tem implicações ao longo do programa.

II.1.1 Objectivos do Programa de Capacitação □

De acordo com a auto-avaliação apresentada por Palme em 1996:

- * O pessoal do INDE deveria ter a oportunidade de se desenvolver profissionalmente, através da participação nos programas de pesquisa profissional e num programa académico
- * A acumulação de um conjunto de conhecimentos sobre o ensino primário, como base para a reforma;
- * Superação do problema do isolamento de Moçambique, através de trabalho em conjunto
- * Contribuições directas para o processo de reforma, através de projectos de pesquisa aplicada (p.4, Palme and others, October 1996, Evaluation).

Mesmo que o objectivo fundamental fosse o desenvolvimento de um novo corpo autónomo de profissionais, a maior parte dos recursos do programa da ASDI eram utilizados pelos projectos de pesquisa (ver em baixo).

II.1.2 Projetos de Cooperação: Capacitação

De início, o programa foi idealizado no sentido de incluir seis elementos, a saber: □

1. Mestrado

Um Programa de Mestrado orientado para as necessidades de pesquisa educacional em Moçambique, incluindo cursos sobre bilinguismo, sócio-linguística, línguas Moçambicanas, interacção na sala de aula, análise dos materiais didácticos, sociologia da educação, psicologia cognitiva na África, teoria curricular, economia da educação, planeamento da educação, metodologia da pesquisa e epistemologia. O programa é organizado pelo Institute of Education, em Estocolmo, mas se realiza em Maputo. Deveria incorporar 10 a 12 candidados. De facto, 15 candidatos foram seleccionados: os detalhes são discutidos na secção seguinte.

2. Doutorado

Zeferino Martins e Mateus Luis estavam inscritos em programas na Suécia. O progresso neste programa é discutido posteriormente.

3. Cursos de Inglês

Foram programados cursos para o aperfeiçoamento do inglês, quer a Instituto de Línguas quer com um professor particular. Além disso, as visitas fora do país incluíram uma programma para o aperfeiçoamento do inglês.

4. Informática

Utilização dos computadores para o processamento de textos , análise estatística, etc.

5. Visitas às instituições estrangeiras, conferências (Networking)

Deveriam realizar-se visitas do pessoal do INDE às instituições estrangeiras e conferências internacionais; deveriam também ser enviados especialistas estrangeiros, ao INDE por períodos breves; deveria, ainda, realizar-se uma conferência anual sobre pesquisa educacional, em Maputo.

6. Projectos de Pesquisa

Vários projectos de pesquisa organizados dentro dos grupos de trabalho (linguística, matemática, ciências naturais, sociologia), orientadas principalmente por peritos estrangeiros, incidiram nas causas do fraco rendimento do ensino primário.

Uma lista do pessoal incorporado no programa de capacitação do INDE, em 1993, é fornecida em Anexo. Claro que o pessoal muda de ano para ano. O que importa é mostrar que o programa era grande e abrangia mais que 20 pessoas.

Nas próximas sub-seções, trata-se dos programas académicos e projectos de pesquisa. Muitos de nossos comentários são baseados - ou são em reacção - sobre o auto-avaliação ou os comentários feitos sobre o nosso esboço inicial.

II.2 O Programa do Mestrado

A Organização interna do curso

O programma depende do Institute of Education de Estocolmo de acordo com os regulamentos dessa instituição.

-Director local do curso: João Carlos Mendes Lima (contratado localmente. Desde Setembro 1995, estas funções são desempenhadas por Constância Xerinda.)

-Coordenador administrativo: Luis Bombe (inicialmente e, mais tarde, a senhora Gulbano).

Secretária:

-Motoristas(x2): os motoristas e o transporte foram utilizados pelo Instituto, para as mais diversas tarefas.

II.2.10 Grupo dos Candidatos

De acordo com o proposto no início do programa, a todos os investigadores do INDE foi oferecida a possibilidade de se integrarem no mestrado - visto como uma qualificação quase vocacional (entrevista com Zeferino Martins). Para alguns, não foi necessário, outros tinham dúvidas, havendo 25 inscrições. Além disso, outros elementos foram incentivados pela existência do curso de integrar-se ao INED, outros foram propostos pelo MINED. O programa começaria na primeira semana de Agosto 1993; começou, realmente, em Agosto 1993, com 15 candidatos. A proveniência dos candidatos e as respectivas áreas de trabalho são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1: Candidatos do INDE

Nome	Instituição	Área	Origem
Costâncio Xerinda	INDE	Sociolog.	Incentivada
Sebastião Chiau	INDE	Sociolog.	INDE
Fátima Zacarias	INDE	Sociolog.	INDE
Narcisso Hofissa	INDE	História	INDE
Manuel Gurio	INDE	Bibliot.	INDE
Ernesto Mandlate	ESFM	Matemát.	Contratado
Francisco Januário	ESJM	Ciências	Prof Sec; Transf.
Mariano Torcida	ESJM	Ciências	Prof Sec; Transf.
Jorge Pondeca	ex-Est	Linguíst.	NELIMO*
Marcelo Soverano	ex-Est	Linguíst.	NELIMO/Transf.
Arlindo Sambo	DP-Map	Geral	Incentivado
Armando Mecque	DP-Gaz	Sociolog.	MINED
Maria Bras	MINED	Geral	MINED
Antuia Mogne	Sem	Geral	MINED; Transf.
Maria R. Ribeiros	ISP	Geral	ISP/UP
Agostino Mesa	Est.	Geral	MINED
Francisco Pereira	MINED	Geral	MINED
Calisto Linha	ARPAC	Sociolog.	Nível Bachelorado

Notas: Pondeca é um membro da Assembléia da República; Januário e Torcida eram recrutados pelo Popov; houve muitas tentativas de recrutar Mandlate sem êxito.

Nesta Avaliação

3. *avaliação dos critérios usados para escolher os candidatos e as suas capacidades de seguir estudos académicos*

II.2.2 As Qualificações dos Candidatos

Com respeito ao "International Master's Degree", o nível de entrada formal é um mínimo de três anos de estudo universitário ou seja o nível de Bacharelato. No caso do curso do INDE, a maior parte dos estudantes tem uma licenciatura, o que corresponde a um curso de 5 anos de estudo universitário, em Moçambique.

Os curriculum vitae dos candidatos foram examinados e estão resumidos na Tabela 2.

Tabela 2

CVE DOS ESTUDANTES DO CURSO DE MESTRADO EM educação
Dos 12 Curriculum Vitae examinados:
1 candidato tem a educação pré-universitária (11a classe; é professor de biologia desde 1966, trabalha há muito tempo na área do ensino e do património cultural;
1 candidato tem o ensino universitário incompleto (4 anos dos 5 necessários), na área de linguística; abandonou a Universidade em 1992 e passou a trabalhar no ensino do português e a colaborar no INDE
1 candidato é Bacharel em Ensino de Desenho, e trabalha na educação desde 1983
4 candidatos são Licenciados em Psicologia e Pedagogia pela Universidade Pedagógica, possuindo o Magistério Primário ou equivalente e experiência neste nível de ensino, bem como na formação de professores para o mesmo
3 candidatos são Licenciados em História e Geografia para o ensino, pela Universidade Pedagógica; um destes três já possuíam um curso médio de ensino, feito na Universidade Eduardo Mondlane;

2 candidatos são licenciados pela Universidade Pedagógica para o ensino de Matemática e Física, com experiência de ensino desde 1988.

Dentro do corpo dos candidatos aceites, Jorge Pondaca desistiu depois de um ano dado a sua posição como director de uma escola privada e membro de Assembleia da República;

Francisco Pereira desistiu depois de um ano com dificuldades; Maria Rita Ribeiro desistiu durante um período, continuando, agora, os seus estudos.

De acordo com os organizadores do programa, existe uma grande variação entre os alunos: para alguns o curso é muito difícil; outros candidatos tem um exito muito bom.

5. *avaliar a relevância dos cursos em geral, em relação às necessidades do Ministério da Educação e do setor*

II.2.3 Cursos Organizados ☐

Na elaboração destes temas principais, de acordo com o Anexo e o Contrato, foram organizados os seguintes cursos:

Calendário dos Cursos Realizados

Mês	Cadeira	Professor	Sem.
Agosto	História da Educação na África	Daniel Sifuna, Kenyatta	2
Setemb.	Bilinguismo	Christopher Stroud, Stockholm	4
Novemb.	Sociologia da Educação	Mikael Palme, Stockholm I.of E.	4
Dezemb.	Linguas Moçambicanas	Katupa, UEM	1
	Aprendizagem L2	Mateus Luis	2
1994			
Januario	Estudos conceptuais		3
Avril	Ensino L2		4

Junho	Avaliação educacional		3
Agosto	Interacção/processo na sala de aula		4
Outobrou	Teoria curricular		n.a.
1995			
Agosto	Economia e planeamento de educação		n.a.
Novembro	Métodos quantitativos		n.a.

A informação para completar a Tabela não está disponível; mesmo depois dos comentários.

A parte destes cursos, o trabalho sobre as teses deveria começar em setembro de 1994.

Cursos de Inglês

Antes de começar o programa de mestrado, O Instituto de Línguas foi contratado para dar um curso de Inglês que decorreu a partir de Julho 1992 no INDE (Primeiro Relatório).

Várias outras formas foram tentadas: uma professora irlandesa foi contratada para dois semestres; as visitas fora tinham como um dos objectivos o aperfeiçoamento do Inglês; os grupos de pesquisa tinham um pequeno orçamento para organizar os seus próprios cursos de inglês.

II.2.4 Os Resultados Atuais dos Cursos

8.

avaliar o nível científico dos trabalhos produzidos pelos candidatos em relação aos níveis utilizados noutras instituições comparáveis.

Os únicos 'outputs' são os trabalhos produzidos pelos candidatos. Como o curso ainda não acabou, estes trabalhos feitos pelos candidatos são de dois tipos:

- * Propostas de tese.
- * Algumas dissertações semestrais

Em resposta ao meu pedido, quase todos os alunos entregaram resumos que estão incluídos no anexo VII. Infelizmente, como estes resumos não estão estruturados, nem para permitir uma melhor compreensão da leitura, nem para viabilizar uma avaliação sistemática do nível científico, só foi possível fazer uma avaliação geral e, na secção V.4.2 "Observações Comparativas", fazemos alguns comentários sobre a qualidade das teses e das dissertações já apresentados.

II.3 O Programa do Doutorado

Os estudos de Mateus Luis e de Zeferino Martins foram negociados com a ASDI e aceitos na Universidade de Estocolmo e no Institute of Education, respectivamente. Parece que não havia custos relativos à candidatura de Martins (segundo um relatório anterior, Martins recebeu um subsídio até 1994, ocasião em que ele desistiu formalmente); Luis recebeu financiamento para várias visitas a Estocolmo e recebeu subsídios (a qual montante?). Embora que todos os dados existirem, no último relatório diz-se que são necessários 1 a 2 anos para a defesa da tese, mas, segundo o seu professor não pode completar a formação facilmente (Evaluation, p.39).

Joaquim Matavele voltou ao INDE um ano depois do começo do programa de capacitação. Inicialmente, ele pretendia defender uma tese sobre o caminhar nutricional, a Ilha de Inhaca; mas foi persuadido a concentrar-se na educação ambiental. O programa financiou os seus estudos no início - sem negociação com a ASDI - incluindo a sua participação numa conferência sobre a Avaliação Rural Rápida (Rapid Rural Appraisal) em Sussex, duas visitas de estudo a Bradford durante três meses, bem como os direitos de inscrição. A nova proposta de tese - apresentada em 1995 - não foi apreciada pelo director do programa (MP: Evaluation .., p.40), e o apoio da ASDI acabou. Depois, com apoio do programa, Matavele visitou mais uma vez o Brasil para elaborar uma nova proposta de tese: a aceitabilidade desta serç julgada em fevereiro.

Em suma, verificaram-se três tentativas, e três fracassos.

	Tema	Inicio	Situação Actual
Zeferino Martins	Eficácia Escolar	7/92	Interrompido
Mateus Luis	Aprendizagem L2		Existe o rascunho
Joaquim Matavele	Educação Ambiental	9/94	Interrompido

As proposta final do Mikael Palme é de continuar com o programa de doutoramento nos países do Norte para consolidar a capacitação profissional dos elementos do INDE. O argumento para a expansão do programa de doutoramento a elementos seleccionados é a continuação desta tradição nova ("ao cruzamento da ciência pura e o desenvolvimento) e também a constituição de um corpo de profissionais com o nível necessário para participarem eficazmente em debates futuros com um outro perspectiva. Ao mesmo tempo ele (MP) pensa que um tal investimento ajudaria na continuação do programa existente com os consultores e o networking, apoiaria o desenvolvimento da área da educação primária nas instituições e evitaria a dissolução da abordagem actual.

Isto é discutível porque as exigências dos programas de Doutoramento nas Universidades do Norte são de tal forma que a pertinência da experiência não está clara. Além do mais o rendimento obtido até agora é fraco (isto não é uma crítica aos candidatos, mas é em geral um problema dos programas de doutoramento, principalmente dos realizados à distância).

Poderíamos aceitar as vantagens do programa de doutoramento, apresentadas por Palme, mas há problemas bem ilustrados pelo facto dos primeiros três candidatos a este nível não terem tido êxito. Justifica-se estes fracassos dizendo que estes primeiros candidatos eram resultado dum processo mais social que académico, mas não está claro como é que um novo programa de doutoramento vai evitar o mesmo tipo de problemas: então vão ter pressões sociais para a escolha e continuação dos candidatos enquanto que o programa é dirigido do interior; e as instituições estrangeiras vão ter 'obrigações morais' para a continuação e término dos estudos de cada candidato (se fosse em Inglaterra, seria incentivo financeiro para os professores!).

Além disso, o 'marketing' feito por Palme é fraco porque, até agora, os esforços do programa são muito especializadas (sobre o currículo e os materiais): e qualquer 'corpo' seria em consequência limitada.

II.4 As Actividades de Pesquisa dentro dos Grupos □

Fizemos uma tentativa, através dos relatórios de reconstruir a história dos projetos, o que foi muito difícil. A título de exemplo, incluímos em anexo, a nosso primeiro esboço desta parte do relatório. Verificou-se ser necessária uma pequena história das actividades de cada grupo e a nossa tentativa neste sentido é feita nas linhas que se seguem.

II.4.1 Ciências Naturais □

Este grupo foi lançado depois do início do projecto com a transferência de Oleg Popov da UP para o INDE, em 1993.

Havia quatro áreas de actividades sobre:

- * pequenos projetos de pesquisa sobre a concepções das crianças dos fenómenos naturais e as implicações para o processo pedagógico, e o nível de compreensão dos docentes dos temas que eles estão a ensinar
- * participação dentro do projecto de avaliação por os fins pedagógicas (e o tese de Francisco jçnuario)
- * o desenvolvimento de "educação tecnologica" e componentes de curricula local incluindo seminários e a elaboração dum dicionário científico
- * a análise descritiva do estatuto do ensino das Ciências Naturais na educação primária e o CFPP a parte de estudos do processo na sala de aula, e dos materiais.

Ao lado do projecto de avaliação, os outros três projecto eram de tamanho restrito, piloto e não deveriam utilizar muitos recursos (no máximo USD10 000 cada um).

[Por commentários mais detalhados sobre o conteúdo, ver secção VI]

II.4.2 Linguística □

Este grupo tem o apoio de Christopher Stroud e se beneficia do contrato dum especialista nacional - Perpétua Gonçalves desde 1993; muito mais tarde (janeiro 1996) Maria João Carrilho foi contratada por dar apoio ao processo de reforma curricular, fora do programa de capacitação.

Há agora um conjunto de actividades: o PPOM, os esforços em

educação multilingue, através do INDE e o programa do desenvolvimento curricular. v

Inicialmente, foi previsto um conjunto de três projectos: O Corpus do Português, Aquisição de Português como L2 e Línguas Nacionais. O de maior importância era o corpus do Português Corpus (mais tarde conhecido por Urban African Portuguese project) e ocupava duas pessoas com tempo parcial durante todo o período, e a ajuda de um especialista externo. Existiam dados linguísticos de 100 pessoas, durante 130 horas, para analisar e os primeiros resultados foram previstos para o Verão de 1995. Na última avaliação, diz-se que são necessários 4 a 6 anos para concluir o trabalho.

Parece que o custo desse projeto era de 350 milhares SEK no ano de 1996 (Stroud,p.10) 25% de custo dum projeto equivalente em Suécia. A nossa estimativa é que os custos totais do projecto - incluindo o fase de pilotagem - deveriam ser de USD 200 000, aproximadamente.

Havia três outros projectos pequenos:

*

A Socialização em linguas locais um estudo exploratório com 84 horas de discurso gravadas. As primeiras análises foram previstas para o Verão 1995 (de acordo do relatório) embora já tenham sido apresentados em duas conferências.

*

Aquisição de Português como L2 também com Mateus Luís (o tema de seu doutoramento) baseado na aquisição do L2 para pelas crianças. No último relatório diz-se que são necessários mais 4 anos.

*

O projecto das línguas moçambicanas a ser feito pelo Gregorio Firminio de UEM deveria ser completado em 2 anos (segundo o último relatório) mas (segundo comentários) parece que "o inquérito sócio-linguístico nunca chegou a começar.

Estes últimos três projectos eram de tamanho limitado ou de carácter piloto e não deveriam utilizar muitos recursos (no máximo USD 25 000, cada um) em Moçambique: as comparações feitas para Stroud sobre os custos Suécia não são pertinentes

[Por comentários mais detalhados sobre o conteúdo, ver secção VI]

□

II.4.3 Matemática

Todo o trabalho do grupo incide sobre a didáctica da matemática como um programa ambicioso de elaboração dos novos textos, testagem de novos métodos, testagem de todos os aspectos dos currículos para este ciclo, adaptações correspondentes dos materiais elaborados. Pretendia-se conceber um programa rolante, de tal modo que os materiais didácticos novos para um ano/grau escolar poderiam ser elaboradas em três anos.

O problema residia na existência de conflitos entre o grupo de matemática do INDE, que criticava os livros escolares existentes, e outros grupos em Moçambique que estiveram envolvidos na elaboração dos referidos livros. Os livros elaborados para a testagem em escolas piloto, no início de 1996, não foram impressos a tempo, segundo o relatório. [Não está claro para que graus]. Mikael Palme - em conjunto com o director do INDE? - propõe a seguinte estratégia para fazer face à situação:

- * cumprimento do programa do trabalho;
- *
um relatório final do WK e do grupo de matemática
- *
oferta de editar qualquer texto de Jan Dreisma - quer uma defesa dos textos existentes quer sobre o ensino em geral
- * uma oficina sobre a matemática
- * re-contratação do Ernesto Mandlate por um período curto
- * auto-avaliação do grupo nas escolas pilotos.

A resolução ainda não está decidida: p.e., houve uma oficina no início de novembro sem a participação de Jan Dreisma. Os problemas conflictos a nível do programa veem, em grande parte, do projecto de avaliação do livro escolar, que criticava os livros existentes. Infelizmente, a disseminação e os debates sobre esta avaliação não foram um sucesso: de acordo com MP isto era a consequência de posição crítica da avaliação (Three Critical Comments ...,p.11); mas no mesmo parágrafo, ele reconhece que não houve um esforço suficiente de incorporar os partes interessados desde o início! [Por comentários mais detalhados sobre o conteúdo, ver secção VI]

□

II.4.4 Sociologia

Este grupo teve como especialista estrangeiro o líder Mikael Palme que teve dificuldade em compatibilizar as duas funções, como líder e como chefe deste grupo.

Inicialmente, foram planeados os seguintes projectos: educação em matéria de população e vida familiar; fracasso escolar; eficácia escolar. O projecto sobre educação em matéria de população e vida familiar era de grande escala; mas o projecto foi iniciado pelo UNICEF e os métodos (um estudo quantitativo com cerca de 1 000 questionários fechados) foram também introduzidos de fora do INDE [havia também subsídios??] com as dificuldades evidentes. Em fim, foram entrevistados com um questionário fechado 391 adultos e 198 jovens. Para complementar, a equipe levou a cabo entrevistas abertas com grupos específicos (250 adultos e 150 jovens de acordo de Three Critical Comments ..., e 150 de acordo com Comments on the Sub-Report..). É lamentável que as equipes não exploraram os técnicos que existem em Maputo (a Faculdade de Medicina, o Instituto Nacional de Saúde e o Centro Regional [Lusofona] de Desenvolvimento de Saúde).

Embora ainda não exista um relatório final (previsto para Agosto de 1994), existem muitos documentos sobre os resultados deste projecto, por exemplo aquele de Sebastião Chiau e Armando Mecque sobre o conceito de Kuhissa ("calor") e três manuscritos sobre a educação sexual nos três grupos espalhados em Moçambique (de Costância Xerinda sobre Pemba; de Calisto Linha sobre as Makuas; e de Fátima Zacarias sobre Ciure). É lamentável que não haja nenhuma referência nestes documentos ao trabalho feito pelo Centro de Estudos Africanos depois da Independência, sobre os mesmos assuntos.

O outro grande projecto era sobre os professores da escola primária, foi levado a cabo por Obede Baloi com a ajuda de Calisto Linha, Sebastião Chiau e Hortência Tembo, e publicado em "Cadernos de Pesquisa". A participação de Baloi foi financiado pelo Hollandes; mas os outros custos pelo programma.

Estes dois projectos - se foram tratados como projectos independentes - custaram cerca de USD 100 000 (é difícil ser exacto, enquanto ainda não estivermos claros sobre o numero de entrevistas feitas em cada projecto).

Havia também outros projectos pequenos:

* Um estudo sobre a expansão do cristianismo feito nas zonas periféricas de Maputo por Calisto Linha e Ulla Alfredsson um professor Sueco que esteve no INDE, pelo menos dois meses. Infelizmente, o relatório ainda não foi publicado.

* Um estudo foi iniciado sobre o pagamento aos professores pelos pais. Só foram feitas quarenta entrevistas e o estudo nunca foi acabado. Referência é feita à dificuldade de levar a cabo este estudo, mas no país vizinho (Tanzania), foi feito um estudo, na mesma época, sobre as condições dos professores primários incluindo o assunto destes pagamentos, com 1 600 entrevistas individuais e discussões com grupos financeiros em três meses, por USD 75 000.

* Um estudo foi planeado sobre a evasão mas não foi iniciado.

Atendendo à forma como foram concebidos, o custo total destes dois projectos não deveria ultrapassar os USD 15 000.

Finalmente, o projecto sobre a eficiência escolar - que deveria ser feito pelo Zeferino Martins - foi suspenso.

Actualmente, só ficaram os projectos ligados às teses de Mestrado, sobre: a expansão das escolas técnicas, em Nampula; as novas escolas privadas, em Maputo; o funcionamento das escolas comunitárias nas zonas rurais; um estudo sociológico sobre os CFPPs.

A auto-avaliação reconhece a fraqueza desse grupo devido (de acordo com *Evaluation of the INDE Building Capacity Program in Mozambique, October 1996, p. 33*) a dupla função do MP. Podemos também comentar sobre os assuntos dos projectos: mesmo que a problemática principal (a compreensão do papel de escola na sua ambiente) dos temas de Mestrado é central, os projectos de pesquisa completados são muito limitados.

II.4.5 Avaliação para os fins pedagógicos □

Este projecto - financiado separadamente pelo ASDI em 1994 conjuntamente com o MINED - era de grande escala (testagens de 1 200 alunos, em linguagem, em Matemática e em Ciências Naturais, em três províncias).

Havia dois estudos principais sobre a educação matemática

e a educação em ciências naturais. Devido à falta de tempo, os relatórios foram, principalmente, escritos pelos consultores externos, Oleg Popov e Wiggo Kilborn. O estudo sobre a linguagem nunca acabou. Neste óptica, este grande projeto não contribui muito para o programma de capacitação.

□

II.5 Disseminação em Moçambique

Calendário dos Seminários, oficinas

1992 -Abril- Avaliação do Livro Escolar INDE

1993- Maio - Conferência na área da investigação educacional P

1993 Agosto oficina sobre a Situação linguística em Moçambique (Amsterdã, na Conferência da International Association of Applied Linguistics)

1993 Ensino das Ciências Naturais na Escola Primária (Agosto de 18 a 23), com a participação do MINED/ISP/UEM/CFPP/IMP

1994 Educational Employment of African Languages (A utilização educacional dos linguas africanas e ao papel(?) das línguas na comunicação (Maputo, Novembro 1994)

1994 Formação de Professores - uma conferência apoiada pelos Holandeses. Os grupos de Matemática e de Ciências Naturais fizeram contribuições importantes para esta conferência. Para esta conferência, o INDE convidou todos os directores dos CFPPs, tendo surgido muitas propostas de pesquisa.

1994 Contribuições as Jornadas Cientificas organizadas pelo MINED

1995 oficina Nacional sobre a Educação Científica e Educação Tecnológica, em Xai-Xai

1995 Oficina sobre o projecto de avaliação com fins pedagógicos com a participação de MINED, UEM, UP.

1995 Desenvolvimento Curricular (em Setembro)

1995 Workshop sobre o ensino de Ciências com a participação de MINED, UEM, UP, alguns Directores Provinciais e representantes de alguns CFPPs. (Dezembro)

1996 Seminário sobre os resultados e implicações de PPOM

com a participação de MINED, UEM, UP e outros. (Maio).

É claro que os esforços de disseminação e da divulgação - ao menos através de oficinas, etc. - era grande, mas parece que o INDE encontrou dificuldades em comunicar os resultados dos seus estudos ao MINED. etc. por este método.

Importante notar que Mikael Palme reconhece que não foi feito bastante esforço no sentido da disseminação dos textos e dos relatórios: de facto é evidente da bibliografia que, contrariamente aos trabalhos feitos pelos especialistas externos, a maioria dos estudos feitos pelos nacionais ficarem a etapa de manuscritas ou de apresentações no âmbito das oficinas etc.. Ele (MP) disse também que a disseminação será impossível se as instâncias governamentais não estiverem dispostas a aceitar os resultados da pesquisa - quer por razões práticas (p.e. a implementação das recomendações será demasiado caro), quer por razões político-sociais (p.e. devido ao antagonismo de alguns quadros do MINED com o INDE ou outras instituições fora do governo); A situação é ainda mais difícil enquanto que o trabalho é de uma boa qualidade. Mas, todo o nosso discurso sobre o 'social marketing' é exactamente sobre este assunto: qualquer programa de capacitação tem de levar em conta - no início do programa - as possibilidades de acção, a situação nacional de poder, e a perspectiva nacional sobre uma intervenção com muitos recursos, tratando todos estes factores com delicadeza mas eficazmente.

II.6 Avaliação Externa

12.

avaliar os resultados em relação aos recursos financeiros disponíveis no projeto

Os referenciais para fazer esta parte da avaliação são múltiplos. Mas não é possível fazer uma análise muito precisa do balanço custo-eficácia: pelo facto de existirem muitas outras coisas que podem interferir no decurso de um curso e na mudança eventual da política, no bom sentido (e isto tem também de ser verificado); esta observação foi feita também por Holger Daun no seu comentário sobre o curso PEP, em Bissau. Da mesma forma, é muito importante salientar que esta questão em si não tem sentido: ninguém vai pensar que os conhecimentos e capacidades adquiridos durante um curso ou programa qualquer vão ter um impacto imediato sobre a reforma do sistema. Devemos limitar-nos aos efeitos possíveis, de acordo com o contrato e as interpretações razoáveis do mesmo.

O Cumprimento do Contrato

De acordo com o contrato, os objectivos do programa eram os seguintes:

- * assistir o MINED na orientação das áreas de pesquisa com vista a satisfazer as necessidades da educação, neste campo
- * formar pelo menos quinze funcionários/técnicos (do INDE e do MINED) em técnicas de planeamento e desenvolvimento de projectos de pesquisa, metodologia, processamento e interpretação dos dados

Para o monitoramento do sucesso externo destes objectivos, devemos então examinar a relevância dos tipos de trabalho que são feitos e o desempenho dos candidatos.

II.6.1 O Mestrado ☐

O desempenho dos candidatos: já foi, antes, considerado em detalhe. Já concluímos que, na metade eles eram adequados para este nível.

De maneira mais imediata, podemos orientar-nos para as manifestações públicas em Moçambique, p.e.:

- * os elementos do INDE tem mais confiança;
- * publicações e outras manifestações nos órgãos de comunicação social;
- * os elementos do INDE são incorporados nos debates sobre a reforma educativa.

De acordo com o MP, mesmo que os técnicos que fazem parte dos grupos de trabalho já tenham avançado muito no sentido da conceptualização, ninguém até agora atingiu o nível de planejar e implementar os projectos por sua própria conta. Para além disso, falando do grupo de sociologia, ele disse que eles tem sempre dificuldades em escrever textos quer de relatórios, quer para o Mestrado. Se esta é a situação depois de três/quatro anos de investimento de esforço e de tempo, fica claro que um programa de capacitação com êxito, vai demorar décadas e não anos.

II.6.2 O Impacto a médio ou a longo prazo □

Ainda que seja difícil prever o impacto a curto termo dos conhecimentos adquiridos para uma eventual reforma do ensino; podemos fazer os seguintes comentários:

*

Os candidatos tem maior confiança nas suas capacidades de levar a cabo uma eventual reforma.

*

Um dos temas principais dos estudos (a língua do ensino e a adaptação/reforma dos manuais escolares) estão no centro das discussões sobre a reforma a nível do Ministério e os técnicos do INDE participam activamente neste processo, envolvidos nestas discussões sobre a reforma de maneira sistemática.

- * Salientamos que os candidatos e o antigo director do INDE consideram que a existência do Mestrado tem tido um impacto positivo no desenvolvimento das capacidades dos recursos humanos do INDE
- * A divulgação dos resultados da pesquisa no seio das esferas de decisão poderia influenciar o processo de reforma. O êxito deste processo depende do estabelecimento de boas redes da comunicação entre o INDE e as instâncias decisoras.

II.6.3 Os Custos Estimados

O ASDI mostrou-nos as despesas finais, mas ainda não vimos o orçamento original para este programa. Do nosso ponto de vista, isto é um reflexo da falta de objectivos claros, desde o início. Tentámos fazer uma divisão simples entre os custos do programa de Mestrado e do programa de pesquisa, mas isto foi difícil.

O curso de Mestrado

De acordo com Mikael Palme, o custo total para 15 candidatos é da ordem dos 3 432 milhares de SEK, o que se traduz num custo unitário, no que concerne aos candidatos do Maestrado, de 230 000 Sek (ou USD 38 000). Dado que as despesas totais do ASDI no programa do INDE eram, até agora, de 18 M SEK, isto é difícil de acreditar: porque quer dizer que a maior parte das despesas foram feitas no programma dos estudos e que não houve capacitação dos indivíduos.

A nossa estimativa - mesmo mais aproximada do que foi feito para os consultores - é baseada nos o números de visitas etc. Pensamos que a somma real e de 6 milhões SEK (um milhão de USD), como um custo unidade de 330 000 SEK (USD 66 000). Nas sessões correspondentes acima.

Os programas de pesquisa

Por esta razão, fizemos também uma estimativa muito aproximada dos custos dos projectos de pesquisa, visto seperadamente. ... claro que a equipe dos consultores vai dizer que se verificaram outros êxitos, mas o problema para o doador é que estes 'outros êxitos' não são evidentes; só há indicadores do processo (como a participação em conferências, etc) e, por esta razão, é difícil quantificá-los.

No entanto, baseando-nos nestas estimativas aproximadas, pensamos que todos os projectos aqui mencionadas poderiam ser ser desenvolvidos com cerca de um milhão de dólares (6 M SEK).

O nosso total máximo, sem outra justificação, é então de dois milhões de dólares (12 M SEK).

II.7 O Futuro

II.7.1 O Futuro dos Exames



9.

<i>avaliar a organização dos exames e a composição dos júris?</i>

De acordo com o contrato, os candidatos deveriam passar os exames em Maputo, dado:

- * a pertinência dos temas de tese à situação em Moçambique e não da Suécia
- * a impossibilidade de organizar em Estocolmo um programa suficientemente diferenciado para as necessidades dos diferentes candidatos.

No entanto, parece que o director do programme actualmente esta a prever uma defesa em Maputo (fevereiro/março de 1997) e uma defesa na Suécia.

Ainda não se verificou o exame mas devemos salientar

alguns pontos:

I

A ASDI na qualidade de doador não intervém no andamento do projecto nem na escolha dos orientadores e, podemos adiantar que, do ponto de vista do financiador, o que conta são os resultados e não o processo; o facto que os trabalhos são aceitáveis é suficiente. Mas, no entender dos outros participantes nacionais nos debates em Moçambique, o processo para a aquisição do nível de Mestrado é também importante. Em particular, um programa desta natureza deveria incorporar os recursos nacionais, em todas as fases do programa, incluindo os exames, por um lado porque vai melhorar a sustentabilidade eventual do curso e, por outro, porque é indispensável à sua credibilidade em Moçambique. Deveríamos salientar que falar da credibilidade de um curso não é o mesmo que falar da sua validade. É claro que estas reacções não são baseadas unicamente num julgamento científico, mas elas fazem parte do mundo sociológico dos candidatos e da definição do que é válido, devendo, por isso, ser consideradas.

II

Uma parte do problema é a *cultura diferente dos exames na Suécia* e, em particular, a questão de oposição no exame. Não estou familiarizado com os detalhes da organização dos exames na Escandinávia mas, em Londres, por exemplo, mesmo ao nível de Mestrado, este tipo de confrontação não acontece. Os trabalhos escritos são corrigidos pelo supervisor e um outro e, quando existem opiniões diferentes, o trabalho é dado a uma terceira pessoa. Existe um júri externo mas o seu papel é de verificar o nível dos trabalhos, em geral, e não em particular.

II.7.2 O Futuro □

As Proposições para a Continuação do Programa:

De acordo com a auto-avaliação apresentada por Palme (1996), o programa foi concebido para enfrentar tres problemas no INDE: a falta de pessoal; o nível de compreensão dos sistemas de educação de pessoal existente; e o problema de continuar com o trabalho profissional. Então, uma das razões para o Mestrado era para incentivar a incorporação no INDE doutros elementos, ao mesmo tempo de superar o pessoal atual; e a organização em Maputo era concebida para permitir o pessoal continuar com o seu trabalho profissional.

Além disso, havia *problemas estruturais* no sentido que a posição do INDE como instituição de pesquisa sem a

autoridade de emitir certificados e como instituição aplicada sem ligação directa com o treinamento dos professores.

Ao mesmo tempo ele enfatiza a situação do sector público em países em vias de desenvolvimento mais dizia que o nível de compromisso era alto por três razões:

- * as exigências eram também altas
- * as relações de pessoal entre os especialistas externos e Moçambicanos eram boas, democráticas e abertas;
- * os incentivos académicos e de participação em conferências internacionais.

No entanto, por alguns elementos, o programa de reforço a capacitação foi percebido como um processo de divisão da instituição: em parte, porque as actividades tiveram mais financiamento; em parte porque os especialistas estrangeiros eram sem paciência; em parte porque havia conflitos com outro pessoal a INDE quer profissional quer organizacional (sobre abordagem democratica). Em fim o envolvimento permanente dos estrangeiros eram muito bom para os pequenos grupos mais era ruim para a instituição: uma instituição encravada na outra

As soluções possíveis:

- * evitar as divisões
- * utilização dos especialistas locais
- * disseminação
- * colaboração com outras instituições do MINED.

Uma discussão mais extensa destes pontos fica na secção O Futuro. No entanto haverá um impacto sobre a instituição que antigamente era muito fraca.

Documentos Consultados:

Termos de Referência

Documentos de contrato (vários)

Estatuto Orgânico 1990

A Investigação Educacional no Instituto Nacional da Educação Apresentado no Concor XVII MINED, Maputo Nov., 1991

Promoção da Transformação Curricular da Educação Básica em Moçambique (1996)

Relatórios

Contract Documents

1992-09-07

1996-07-10

ANEXO

Tentativa de Reconstruir o Calendário dos Projectos de Pesquisa

1992/93

Julho-Agosto

Suécia e Moçambique: fase de preparação dos projectos planejados, dos cursos em Inglês, do emprego dos consultores locais.

Setembro 1992

Implementação dos projectos de pesquisa

De acordo com o Primeiro Relatório Trimestral (29/12/92), iniciaram-se os seguintes projectos, em Setembro de 1992:

- * educação em matéria de população e vida familiar;
- * todos os projectos (3) na área de linguística (Portuguese Corpus Project, Aquisição de Português como Língua Segunda, Inquérito sobre as Línguas Moçambicanas para Fins Pedagógicos)

De acordo com o Segundo Relatório (3/6/93), o terceiro projecto não avançou.

Previstas

- * Fracasso escolar (1 semestre 1993?)
- * Eficácia escolar
- * Projecto piloto na área da didáctica da matemática

De acordo com o Segundo Relatório, os projectos sobre o desperdício escolar e a eficácia escolar não avançaram.

De acordo com o Terceiro Relatório (10/1/94), os projectos sobre o fracasso escolar e a eficácia escolar não avançaram; ao invés disso o mais importante é o projecto sobre a educação em matéria de população e vida familiar (relatório final previsto para Agosto 1994); há também pequenos projectos.

Projetos de Pesquisa

Didáctica da Matemática- 1TM fase 92/93; 2TM fase 8/93-3/94; 3TM fase Abril 1994 teste de novos métodos com o seguinte programa:

- 1^o Ano teste de estratégia sobre alguns aspectos
- 2^o Ano todos os aspectos do currículo
- 3^o Ano 3 adaptações de materiais didácticos

Educação em matéria de população e vida familiar
(relatório final previsto para Agosto 1994)

Relatórios Anuais

Primeiro Relatório Trimestral do Projeto de Cooperação entre INDE, Maputo e o Instituto de Educação de Estocolmo
29 Dezembro 1992

Segundo relatório trimestral - 3 de Junho de 1993

Palme M Terceiro relatório trimestral - 10 de Janeiro de 1994

Palme M Relatório trimestral - Janeiro de 1995

Buendia M Relatório de execução do Plano de Acções

segundo semestre 1995

Relatório bi-anual de atividades do programa de capacitação financiado pela SIDA em Moçambique - 1º de Janeiro - 30 de Junho.

Outros documentos

Martins Z and Palme M O programa de capacitação do INDE: propostas de financiamento para 1994-1997.

Mestrado internacional em Ciências Educacionais

M. Palme e outros (1996) Avaliação do programa de capacitação do INDE em Moçambique de 1992 - 1996: Avaliação feita a pedido da SIDA pelas instituições Suecas envolvidas no programa de implementação.

Outros documentos

Instituto Nacional de desenvolvimento Educacional (nd). Um programa de pós-graduação e questões relativas a formação de professores para a Educação básica em Namibia.

Quarto Curso Msc a distância em economia e finanças.

Relatórios de pesquisa

Linha C, Palme M e Xerinda C (1993) O Ensino de Ciências naturais e as Concepções das Crianças

Alfredsson U e Linha C Onde Deus mora: Uma introdução

ao estudo das igrejas independentes em Maputo,
Moçambique.

Martins Z, Fatima Zacarias M de e Linha C Por que as
crianças de Palma não vão a escola

Chiau S Linha S Mecque A Palme M Tembe H Xerinda C A
Educação Sexual em Moçambique num Contexto de
Transformação Social

Palme M. And Matavele J (1996) Condições socio-culturais
para educação sexual na escola primária Moçambicana.

Série de relatórios de pesquisa

1.

Martins Z (1993) Analisando as disparidades regionais e
de gênero através de percentagem de promoção na educação
primária em Moçambique. (1993)

2.

Palme M Relatório final e recomendações da avaliação de
materiais de ensino para a primeira fase de educação
primária em Moçambique I- questões gerais.

3.

Hyltenstam K and Stroud C - Relatório final e
recomendações da avaliação de materiais de ensino para a
primeira fase da escola primária em Moçambique II
questões de linguagem.

4.

Kilborn W - Relatório final e recomendações da avaliação
de materiais de ensino para a primeira fase da educação
primária em Moçambique III Matemática.

5.
Popov O - Qualidade e avaliação do ensino de ciências em
Mocambique. série n. 5.

6.
Chiau S.A. O Ensino de Geografia na 5a Classe: a
influência do vivido na representação e aprendizagem de
alguns conceitos Caderno de Pesquisa 6

Os números 7 - 10 não foram oferecidos

11. Baloi O e Palme M Vocação ou exclusão: um estudo
sobre o professor primário recém-graduado

Mariano Torcida	grupo de ciências	INDE
Januario	grupo de ciências	INDE
Francisco	grupo de ciencias	INDE
Salvador	antigo grupo de sociologia	INDE
Matavele	antigo grupo de sociologia	INDE
Sebastiao Chiau	antigo grupo de sociologia	ARPAC, contratado
Hortencio Tembe	antigo grupo de sociologia	INDE
Calisto Linha	antigo grupo de sociologia	CFPP, Gaza, não
Constancio	antiga educação ambiental	contratado
Xerinda	avaliação, Geografia	INDE
Armando Mecque	História	INDE
Jaoquim Matavele	linguistica	INDE
Antuia Mogne	biblioteca, sociologia	INDE
Narcisso Hofissa	Matemática	INDE
Marcelo Soverano	Matemática	INDE
Manuel Guru	Matemática	INDE
Gloria Manhica	linguística	CFPP, Maputo,
Diniz Gundumbana	linguística	contratado
Catigo Fumo	linguística	UEM, contratado
Perpetua	linguística	INDE
Goncalves	linguística	INDE
Antonio Tuzine	linguística	INDE
Albertina Moreno	biblioteca	INDE
Susana Monterio	departamento de computação	INDE
Flavia Martins	avaliação	INDE
Mateus Luis	administrador	INDE
Juvencio Chipane	secretária do chefe do INDE	UP, contratado
Angelo Jorge	motorista	DPE, Maputo,
Carlos Lauchande	motorista	contratado
Luis Bombe		contratado
Gulbano		contratado
Sulemane		contratado
Felizmino		

III AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DA UP

ÍNDICE DAS MATÉRIAS

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DA UP

Observações Iniciais

III.1 OS OBJECTIVOS DO PROJETO

III.2 DESCRIÇÃO DO PROJETO

III.2.1 Desenvolvimento Inicial

III.2.2 A Escolha dos Candidatos

III.2.3 O Corpo Docente e Administrativo

III.3 Implementação

III.3.1 Os Cursos

III.3.2 Dificuldades

III.3.3 A Segurança da Qualidade

III.4 Os Resultados

III.4.1 Os planos e os êxitos

III.4.2 A Qualidade das Teses

III.4.3 Os Custos

III.5 Lições deste Projecto

III.5.1 O problema de capacitação institucional a nível de administração

III.5.2 As recomendações feitas por Holger Daun/Luis de Bila

III AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DA UP

Observações Iniciais

Ao início do contrato o parceiro em Maputo do Instituto Internacional de Educação (IIE) da Universidade de Estocolmo era o Instituto Superior Pedagógico (ISP) em Maputo. O referido Instituto mudou de estatuto em 1993 e agora desde primeiro de julho de 1995 é a Universidade Pedagógica (UP).

III.1 Os Objectivos do Projecto

O projecto de cooperação foi destinado ao aperfeiçoamento de 19 elementos. O projeto inclui:

- * uma fase preliminar e de preparação de Outubro de 1990 até Julho de 1991
- * Uma fase de preparação para os cursos de Agosto de 1991 até Agosto de 1992
- * um programa de cursos estruturados de Agosto 1991 até Dezembro 1992
- * o trabalho de campo, coleta e análise de dados, e a elaboração e defesa da tese de Janeiro 1993 até Agosto 1994

III.2 Descrição do Projecto

III.2.1 Desenvolvimento Inicial

A fase preliminar

Ao início, um pré-requisito da ASDI era que o número de participantes fossem ao menos 20. Durante esta fase, os participantes potenciais para o curso foram solicitados e, depois das entrevistas individuais, dezoito (18) participantes foram selecionados. Dois participantes abandonaram o programa durante 1991-2 e um morreu em 1993; ficaram somente 15.

A fase de preparação e o primeiro ano

Durante este ano havia:

- * formação de formadores (educadores)
- * a consulta com os participantes do programa
- * a capacitação institucional, por exemplo, os consultores mandaram artigos académicos às centenas. (Cada artigo era fornecido em três cópias: uma para o estudante, uma para o supervisor moçambicano, outro para a biblioteca).

Ao fim da fase de preparação só ficaram 15 candidatos (um morreu, um outro abandonou antes de começar).

Infelizmente, um dos consultores principais (HD) ficou doente durante este período decisivo. Em consequência disso não houve modificações e adaptações desejáveis ao conteúdo e à bibliografia das matérias.

III.2.2 A Escolha dos Candidatos

O perfil dos estudantes na Faculdade de Pedagogia e Psicologia é dado no 'Mission Report' de outubro de 1990 PP4/5. No entanto, a escolha dos candidatos era consequência do fechamento da Faculdade de Ciências Educacionais em 1987: ficaram cerca de 20 elementos que tinham estatutos e funções de técnico de alto nível, e não tinham possibilidades de prosseguir os seus estudos depois do Bacharelado. Este curso/programa foi projetado para eles. Os 18 candidatos foram selecionados depois das entrevistas individuais.

III.2.3 O Corpo Docente e Administrativo

O pessoal moçambicano

Docentes: só o coordenador (Dr Luis Ventura Bila) trabalhava em regime de tempo integral; dois (Dr Luis Pouw, Dr Manuel Golias) trabalhavam em regime de tempo parcial e um outro (Dr Mouzinho Mario) tinha um posto na universidade.

Apoio a nível de ISP

- * Maria Rita Gomes Ribeiro (secretária)
- * Anabela Mabuiiangué (secretária)

* Felix Sengo (informática)

* O problema de pagamentos

Os consultores

Os responsáveis do lado suéco eram Vinyah Chinapah e Holger Daun.

As visitas do IIE até UP e vice-versa (ver Tabela abaixo e no Anexo) eram planjeadas pelo menos um ano antes, mas mesmo com esta antecedência, nem todos os candidatos estavam presentes por causa de obrigações relativas às suas funções. Além disso, o corpo docente não aproveitava-se da presença dos especialistas estrangeiros.

Visitas dos Consultores em Moçambique

Data	Consultores	Sem- anas	Actividade
1991			
Agosto		2x2	
Set.		2	
Out.		2	
Dez.		1	Preparação para cursos
1992			
Fev.		1.5	Curso Planejamento educacional e Metodologia da Pesquisa
Abril		2	
Maio			
Agosto	Birgitta Qvarsell e Arvid Lofberg		garantia de qualidade
Nov.	Holger Daun		Avaliação, exames; e preparação dos cursos
Nov.	Francesco de Alencar		Idem
1993			
Abril	Holger Duan	2	Supervisão e planejamento
Abril	Zenia Hellstrom		Utilização do SPSS

Maio	Francesco de Alencar		Supervisão
Setbr	Holger Daun	2	Supervisão e planejamento
Dezbr	Senia Hellstrom	1	Utilização do SPSS
1994			
Fevr.	Holger Daun	2	Ensino e supervisão
Fevr.	Zenia Hellstrom	1	Utilização do SPSS
Maio	Holger Daun	1	Coordenação e supervisão
Agosto	Birgitta Qvarsell e Arvid Lofberg	1	garantia de qualidade
Novbr	Holger Daun, Francisco de Alencar	2	Defesa de Licenciatura e ajuda ao trabalho dos participantes

Em consequência da troca de pessoal em Estocolmo, Holger Daun opina que havia menos visitas do que as previstas; o coordenador considera que havia visitas demais dos consultores. Não temos evidência documentária suficiente para confirmar ou negar estas impressões.

As visitas dos consultores não foram suficientemente aproveitadas, aparentemente por causa de problemas de administração local. Em geral trata-se de problemas de cooperação entre instituições internacionais, em que nem sempre se leva em conta a programação de atividades de cada contraparte (comunicação verbal durante a consultoria).

III.3 IMPLEMENTAÇÃO

III.3.1 Os Cursos

O programa substantivo deveria incluir os seguintes cursos:

- * Educação e Sociedade (Agosto até Dezembro de 1991)
- * Introdução à Metodologia de Pesquisa (Agosto até Dezembro de 1991)
- * Metodologia da Pesquisa (Março até Julho de 1992)

- * Planejamento e Administração da Educação (Março até Julho de 1992)
- * Avaliação educacional (10 sessões) (Outubro até Dezembro 1992)
- * Desenvolvimento curricular e Didáctica 10 sessões (ou de acordo com Anexo do Relatório de Bila houveram 30 sessões, de Outubro até Dezembro de 1992)

Uma sessão é geralmente de duas horas.

As primeiras quatro cadeiras foram essencialmente as mesmas lecionadas no IIE em Estocolmo. A falta de programação mais contextualizada, provocada pela não disponibilidade do pessoal e pouco envolvimento da contraparte moçambicana, levou o curso a ser adaptado de forma limitada à realidade local.

Havia também cursos de Inglês (6 horas semanais) durante o primeiro semestre.

A estratégia inicial era que os consultores do IIE trabalhassem com os tutores e docentes Moçambicanos. Houve uma mudança (a razão não é muito clara) e a ideia era que a supervisão deveria ser feita com cada participante individualmente incluindo o tutor da ISP, ao mesmo tempo que os supervisores do IIE. De acordo com relatórios do IIE, frequentemente os tutores moçambicanos não apareceram.

Devemos salientar também que, inicialmente, a possibilidade de continuar até o Mestrado nunca foi planejado; e a mudança aumentaria o custo do programa.

III.3.2 Dificuldades

Os Atrasos

De acordo com Holger Daun (1994), as razões para o atraso

- * o calendário inicial não foi realista por duas razões: a problema do inglês e o facto de os candidatos serem de tempo parcial.
- * a literatura e equipamento não chegaram a tempo.

- * para a maioria a duração do trabalho de campo era mais longa que o previsto.

A primeira razão era um problema de planjamento inicial e, em geral, deveríamos notar que - mesmo havendo dois anos de preparação - os gestores do projeto estavam preocupados com os problemas de falta de preparação."

Problemas de equipamento e materiais didáticos

Deveríamos salientar que todo o equipamento foi encomendado dentro do país para garantir a manutenção

- * O problema de equipamento era principalmente devido ao facto dos computadores comprados em 1992 terem ficado na alfândega porque a UP não pagou as taxas correspondentes.
- * A fotocopidora paga em Novembro 1991, chegou em Moçambique em fevereiro 1992, a UP liberou em Agosto 1992.
- * Uma parte da literatura para os primeiros dois cursos ficou disponível uma parte em Novembro 1991, e outra parte ficou na alfândega até depois do término dos cursos. A literatura para as teses e o trabalho de pesquisa também chegou atrasada.

Heterogeneidade

- * Apesar de frequentemente o assunto de heterogeneidade ser levantado nos relatórios, esperar-se-ia que ao planejar um curso desta natureza, e constituído com tantos estrangeiros, providências seriam tomadas em todos os aspectos para compensar as variantes, dentro do possível.

III.3.3 A Garantia da Qualidade

Dois representantes do Departamento de Pedagogia da Universidade de Estocolmo (Arvid Lofberg e Birgitta Qvarsell) foram convidados em Agosto 1992.

De acordo com esta avaliação, 4 elementos abandonaram. Em Agosto de 1992, 14 elementos apareceram ao menos uma vez.

Questões aos participantes da parte de AL e BQ em Agosto de 1992 e a síntese das respostas:

Quais as dificuldades durante o primeiro período para elaborar a proposta, etc.?

A falta de literatura sobre a situação Africana, a escolha de um problema bastante limitado para levar a pesquisa a cabo, e a conceptualização em Inglês, mesmo tendo Holger Daun enviado ao menos trezentos artigos.

Quais os problemas para fazer análises críticas da relação educação e sociedade?

Não havia muitos problemas.

A avaliação dos participantes gerais.

Positiva; mas haviam problemas no cumprimento das tarefas.

De acordo com as respostas dos 5 docentes:

- * haviam problemas para se limitar extensão da pesquisa;
- * Faltava a análise sistemática do ponto de vista africano;
- * os métodos de trabalho não eram apreciados.

Em condições ideais, um programa de mestrado deveria decorrer num ambiente institucional com muitos outros pesquisadores. Se não, deveríamos criar as condições como ponto de partida. As propostas do IIE eram de se começar com as experiências próprias dos participantes. Um outro ponto de partida é de se focalizar o curso na pesquisa. Estas estratégias tem implicações para o tipo de literatura e os métodos de discussão.

No entanto, estes dois consultores (AL e BQ) pensavam que tudo estava bom.

Houve também um visita em Agosto de 1994 mais ainda não encontraram o relatório. Parece que esta visita foi mais orientada para a supervisão das últimas fases das teses.

III.4 Os Resultados

III.4.1 Os planos e os êxitos

Plano inicial	Junho 1994	Plano revisto Março 1993	Junho 1995
18 com Lic. em Junho 1994	8 já acabaram os trabalhos	7 com Mes. em Junho 1995	7 com Lic., dos quais 6 com Mes.
	7 ainda não terminaram trabalhos	7 com Lic. em Junho 1995	

Alguns dos participantes acabaram os requisitos somente da Licenciatura e outros do Mestrado.

Cursos	Nível de Licenciatura	Nível de Mestrado
Educação e Sociedade	15	8
Metodologia I	14	8
Planejamento Educacional	11	8
Metodologia II	13	8
Avaliação educacional	12	9
Planejamento Curricular	12	9
Manuscrito de tese	8	6

Cabe ressaltar que dois participantes entraram num outro programa de mestrado na Inglaterra no College of St Mark and St John em Plymouth (Maria de Fatima e Gilda Mahuma).

No relatório "Some Reflections", existe uma especulação entre a ligação entre a experiência prévia, posto, abordagem à pesquisa e êxito.

11 dos participantes ocupavam um posto administrativo (ou sem uma orientação investigativa) e a maioria (7 dos 11) escolheu temas com metodologias qualitativas; destes, 5 completaram as teses (4 quantitativa e 1 qualitativa).

III.4.2 A Qualidade das Teses

Um resumo de cada uma das teses é dado dentro de "Some Reflections": não vale a pena repetir. A nossa avaliação sobre a qualidade das pesquisas académicas é apresentada na secção Observações Comparativas. Aqui comentamos somente a supervisão das fases finais das teses, o que interessa especialmente a este projecto.

O comentário que a qualidade de supervisão das teses nas suas fases finais diminuiu explica-se por três razões: problemas de comunicação, não pagando a UP o imposto telefónico; os constantes deslocamentos dos supervisores locais; apesar das visitas dos consultores terem sido programadas muito antes não foram suficientemente exploradas.

III.4.3 Os Custos

Os custos previstos para o programa de Licenciatura, para 15 candidatos, era de 4.5M SEK. Os custos reais foram de 4.9M SEK, com a saída de 8 elementos com a Licenciatura, dos quais 6 tem Mestrado. Uma parte destes custos foram destinados à compra de equipamentos e materiais que fiquem com o ISPO: é difícil precisar o montante porque os materiais eram utilizados também para os cursos, portanto vamos estimar o montante como 1.0M SEK. Ademais, a extensão do programa até o Mestrado foi muito cara: mais uma vez é difícil ser preciso porque alguns dos candidatos estavam ainda a caminho da Licenciatura, outros trabalhavam para o Mestrado e vamos estimar que cerca de 0.9M SEK foi utilizado para a conversão dos 6 candidatos da Licenciatura em Mestrados. Então o custo-unidade previsto de origem era de USD40 000 por Licenciado $\{(4.5-1.0)/15 = 0.24 \text{ M SEK por capita}\}$; mas o custo-unidade real para os 8 Licenciados era de USD62 500 por licenciado $\{(4.9-1.0-0.9)/8 = 0.375 \text{ M SEK por capita}\}$ e o custo adicional para os 6 candidatos que fizeram a conversão até o Mestrado era de USD25 000.

III.5 Lições deste Projecto

III.5.1 O problema da capacitação institucional a nível da administração

A situação da UP dentro o contexto nacional.

De acordo com o relatório de Setembro de 1992, a experiência com a importação do equipamento era muito importante para a capacitação (mas tenho certeza que eles já tem este tipo de experiência?)

O programa e a faculdade dentro de ISP.

O processo de integração era muito lento.

A capacidade da faculdade para organizar o programa:

Era fraca porque a maioria dos docentes não foram empregados por tempo integral para o ISP: no entanto, devido a situação actual dos quadros em Moçambique, o contrário seria impossível." Havia também falta de comunicação entre os coordenadores - docentes e participantes.

Os pagamentos aos docentes de tempo parcial não chegou até Agosto 1992, mesmo tendo eles trabalhado um ano pelo programa.

[Cabe ressaltar que, de acordo com o relatório de Setembro de 1992, 2 participantes abandonaram e um morreu)

As implicações:

- * o projeto foi imposto pelo MINED (para resolver um problema de um grupo particular) e a direcção da UP não foi envolvida.
- * a capacidade institucional era fraca. Embora, todos os docentes estivessem presentes no início, mais tarde era sempre impossível encontrá-los todos.

III.5.2 As recomendações feitas por Holger Daun/Luis de Bila

- 1* O período de preparação deveria ser de ao menos um ano. Os docentes e os supervisores tem de ser preparados e os Institutos tem que se adaptar!
- 2* A duração do curso tem que ser muito mais longa;

- 3* O método implica uma boa infra-estrutura (biblioteca etc)
- 4* O conteúdo tem de ser adaptado!
- 5* A comunicação moderna tem que substituir a presença;
- 6* Precisam de uma boa secretária.

A nosso ver - há outras implicações:

- * Os problemas 3, 4 e 6 deveriam ser antecipados pelos docentes que são especialistas em planeamento educacional!
- * Um programa longo (pontos 1 e 2) não é razoável dadas as condições de trabalho e a mudança contínua.

Documentos Consultados

Relatórios

Vinayagum Chinapah Holger Daun (Outubro - 1990) Mission Report to Maputo

Vinayagum Chinapah and Holger Daun (Setembro - 1992) ISP-IIE Capacity Building Programmes: Work in Progress Report August 1991-August 1992

Holger Daun, Luis V. Bila Report for the Academic Year 1992-93

Holger Daun Luis V. Nila (Jan 1994) Half-year Report 1/7/93 - 31/12/93

Holger Daun (Jan 1995) Report for Autumn Semester 1994

Holger Daun and Luis Bila Francisco de Alencar (Jan. 1996) Training for licenciatura em Moçambique - and Master in Sweden: Some reflections from within the cooperating institutions

Documentos de contrato

1994-07-28 Prolongation of Contract

1995-04-25 Prolongation of Contract

ANEXO

Visitas dos Moçambicanos à Europa etc

1991			
Fevereiro	D F P P (Bila)	2 sem	preparar plano
1992			
Novembro	Docentes x 2	2 sem	Formação do plano
1995			
Abril	Reitor, Coordenadores, Docentes	1-2	Defesa de mestrado. Visitas de estudo, planejam ^{to} de cooperação futura

IV BACHARELADO EDUCAÇÃO DE ADULTOS

ÍNDICE DAS MATERIAS

IV BACHARELADO EDUCAÇÃO DE ADULTOS

IV.1 OBJECTIVO DO PROJETO

IV.2 HISTÓRIA

IV.3 DESCRIÇÃO DO PROJETO

IV3.1 Métodos de Trabalho

IV.3.2 O Corpo docente e administrativo

IV.3.3 Candidatos

IV.4 IMPLEMENTAÇÃO

IV.4.1 Conteúdo/Programa do Curso

IV.4.2 Organização do Curso

IV.4.3 Metodologia do Curso a meia-distância

IV.4.4 Avaliação dentro do Curso

IV.5 OS ÊXITOS

IV.5.1 A opinião dos participantes

IV.5.2 Custos

IV.5.3 Outros Comentários

IV.6 VANTAGENS E DIFICULDADES

IV Bacharelado - Educação de Adultos

IV.1 OBJECTIVOS DO PROJETO

Havia muitos projectos pilôotos na área de Educação de Adultos durante os anos 1986-91. Este novo projeto apoiado pela ASDI visa essencialmente contribuir para a elevação da qualidade, eficiência e o 'status' da Educação de Adultos no país. Nos primeiros anos, o projeto teve dois objectivos principais:

1. Apoiar o MINED em transformar o Centro de Formação de Educadores de Manga em Instituto Nacional de Educação de Adultos
2. Planejar e implementar um curso de formação, a nível de Bacharelado, para educadores na área de Educação de Adultos, a iniciar em Setembro de 1993 (Primeiro Relatório Semestral), com 30 pessoas (ToR)

Havia dois pré-requisitos:

3. Dar início aos cursos de nível básico para formadores com 6ª classe (6^a + 2), antes do começo do Curso de Bacharelado.

"enquanto esta formação não se inciar, o projeto corre o risco de se desvirtuar nos seus propósitos, tornando-se uma ação desligada duma perspectiva mais ampla do desenvolvimento da Educação de Adultos em Moçambique." (RA 92/93).

Os detalhes sobre a situação em 1992 e o orçamento prevista do governo são dados em Anexos neste documento.

4. Participação ativa do Instituto Superior Pedagógico de forma a garantir a continuidade da formação de educadores de adultos.

Durante a Consulta Annual da ASDI em Moçambique em 1993, o ISP concedeu a uma colaboração de caracter limitado.

IV.2 HISTÓRIA: ACONTECIMENTOS-CHAVE

1986-1991 Projetos Pilotos
1992-93 Planejamento

Visita à América Latina (México e Brasil) organizada por Marcella Ballera, visitou:

Seminário de Introdução (Outubro de 1993)

Início do Curso (Fevereiro de 1994)

Julho de 1996 Apoio Institucional ao BEA

De facto, por causa da falta de regularização dos estatutos do Instituto Nacional de Educação dos Adultos, a única actividade dentro do projecto foi o curso BEA, não sendo operacional o centro de Manga. Então, o projeto pode-se avaliar somente sobre a óptica de capacitação individual.

IV.3 DESCRIÇÃO DO PROJETO

V.3.1 Métodos de Trabalho

Formação a nível de Bacharelado Moçambicano, em exercício e à distância. As atividades com a presença dos participantes realizam-se em forma de seminários gerais de 5 semanas (4 semanas ao início) duas vezes por ano. O trabalho a distância efectua-se individualmente e em oito Grupos Permanentes de estudo, através de Guias de Estudo e com a supervisão 'formal' dum facilitador duas vezes por cada seminário/semestre; ao início, foi previsto um apoio pelos orientadores locais mas o papel dos 'orientadores locais' foi extinguido no segundo ano do curso, por não ter atingido aos objectivos previstos (Lopes, Commentarios).

O projecto aconteceu em Matola porque o centro de Manga ainda não está funcionando.

IV.3.2 O Corpo docente e administrativo

O programa foi dirigido e lecionado pelo Johan Norbeck, Amandio Lopes, Staffan Roselius, Annette Svensson e outros colegas da Universidade de Linköping, e implementado em Moçambique pela Augusta Amaral (consultora em formação administrativa, ligada a Fundação do Desenvolvimento Administrativo no início e agora independente). Augusta Amaral desempenha a coordenação pedagógica, e consultores brasileiros e moçambicanos também faziam parte.

A tabela seguinte serve como exemplo da utilização do corpo docente/administrativo.

Julho- Dezembro 1995

	<i>Semanas na Suécia</i> <i>Semanas em Moçambique</i>	<i>Total</i>
Amandio Lopes	6 7	13
Johan Norbeck	2 2	4
Staffan Roselius	3 2	5
Anette Svensson	5 5	10
Augusta Amaral	1 10	
Instituições brasileiras	9 (Brasil) 1 (Moçambique)	20
Conferencistas moçambicanos	2 (Brasil) *	3 *

* Informação sobre a participação moçambicana não está disponível.

IV.3.3 Candidatos

Um documento de origem (Situação Actual dos Quadros de Educação de Adultos Março 1993) fez afirmativa sobre a situação atual dos quadros na área da Educação de Adultos em Moçambique na ocasião das discussões iniciais. Há a 6a ou a 7a classe.4 NNN12)

A análise neste documento mostrou que havia 900 quadros no país mas a maioria somente tinha somente a 6a e 7a classe.

Temos a impressão que esta análise foi utilizada como base de escolha dos candidatos

Para admissão no curso, a Universidade de Linköping exige:

- * 11ª classe ou escolaridade equivalente
- * mínimo de 5 anos de experiência relevante na área da educação de adultos
- * que possa se integrar num dos grupos locais de estudo, constituído de pelo menos 3 participantes.

De um grupo inicial de pré-selecionados (ca. 30) saíram os 24 candidatos: Maputo-cidade (7); Maputo-província (2), Gaza (3), Sofala (6), Manica (4) e Tete (2).

IV.4 IMPLEMENTAÇÃO

IV.4.1 Conteúdo/Programa do Curso

Os cursos e seminários organizados até agora são apresentados na tabela seguinte.

Programação do Curso

			H o r a s d e a u l a	UL	Br as il	Moz
93:18/1 0-23/10	I n t	Encontrou equipe de gestão				
93:25/1 0-30/10	I n t	Candidatos				
94:7/3- 1/4	1. º S e m	Educação e Sociedade e Pedagogia de Adultos	1 5 0	2	2	5
94:3/5- 26/5	1. º S p v					
94:4/7- 14/7	2. º S p v					
94:5/9- 9/9	S e m	Encerrament o	3 0			

94:12/ 9-7/10	2 º S e m	Pedagogia de Adultos e Comunicação e Ensino	1 3 5 · 5	2	1	2
94:21/1 1-8/12	3 º S p v	6 guias: média 4.5				
95:6/3- 10/3	S e m	Encerrament o				
95:13/ 3-6/4	3 º S e m	Didáctica e Sócio- linguística	1 2 0			
95:11/ 9-18/9	4 º S p v	Encerrament o				
19/9- 6/10		Comunicação e Ensino, Organização e Administraç ão Educativa		2	1	1
95:27/1 1-8/12					1	1?
96:5/3- 15/3		Prática Pedagógica (Didáctica da Estética) e Encerrament o				
96:18/ 3-5/4		PP: Didáctica da Expressão Oral e Escrita, Desenvolvim ento Comunitário		3	1	3

Comentário

É difícil commentar se o conteúdo é apropriado ou não porque não havia até aqui uma apreciação da prática pedagógica dos candidatos no campo. No entanto, fomos um pouco surpreendidos pelas as referências e textos utilizados para o tópico de Desenvolvimento Comunitário o que é uma parte do curso muito importante para a prática futura dos candidatos. Devido às experiências dos vários métodos de Desenvolvimento Comunitário durante o ultimo decênio, o texto era um pouco antigo.

Também, não temos certeza que a problemática de ensinar em línguas maternas é tratado com a seriedade adequada (ver mais discussão na secção VI).

Além disso, pode ser que a relevância de algumas sessões não seja grande para os participantes, por exemplo:

1ºsem,p6 A sociedade suéca no século XIX e o contexto europeu;

1ºsem,p6 Apresentação e análise sociológica e política da experiência brasileira.

O argumento do coordenador em Linköping é que os temas têm valor para o estudo comparativo e realçam o componente de perspectiva internacional. Concordamos sobre as vantagens duma perspectiva internacional, mas pensamos que as experiências dos países Africanos têm mais relevância. Por exemplo:

Guinea-Bissau onde havia um tentativa de introduzir o método de conscientização de Paulo Freire;

Tanzânia onde ha uma história muito conhecido de alfabetização de adultos.

IV.4.2 Organização do Curso

- CEA de Linköping é responsável pela direção geral e administrativa do projeto.
- a consultoria responde pela orientação pedagógica das atividades e pela docência brasileira no Curso.
- A parte Moçambicana atua como garantia do cumprimento das exigências da sociedade Moçambicana e contribui igualmente com docentes.

Pagamentos aos candidatos

Seminários de Introdução (10/93): 55 000 MT/dia

Refeições a parte do 1º seminário organizado pelo Centro da Matola

O relatório anual 93/94 apoiava pedidos do Centro de Matola para melhorar as suas condições logísticas e algumas das suas infraestruturas (p.12)

IV.4.3 Metodologia do Curso a meia-distância

Havia oito grupos permanentes: Beira 1, Beira 2, Maputo 1, Maputo 2, Maputo 3, Manica, Tete, Gaza. Houve ao mesmo tempo uma enorme quantidade de fotocópias etc

A aprendizagem à distância é difícil. Um curso típico tem:

- * Guias de Estudo com trabalhos práticos de vários tipos
- * uma expectativa clara de tarefas
- * uma escolha muita cuidadosa de materiais didácticos

É sempre difícil avaliar os guias de estudo sem presença na sala de aula; mas em geral pensamos que os guias não eram muito claros e que, frequentemente, só ficaram disponíveis no última momento.

IV.4.4 Avaliação dentro do Curso

Um novo sistema de avaliação foi proposta depois do início do curso. O método proposto era um conjunto de:

- * Avaliação Cognitiva pelos docentes;
- * Auto avaliação dos participantes;
- * Hetero-avaliação do grupo dos candidatos;

sobre um conjunto de oito factores. Cada tipo de avaliação é utilizada por cada um dos factores com os seguintes pesos:

Tipo de Avaliação						
Cognitiva						
Auto-Aval.						
Hetero-Av.						

Foi dito que este método era o mais coerente com os métodos participativos do curso. Mas, como o método foi proposto depois do início do curso e sem muita justificação, havia uma má compreensão da parte mocambicana. Então, o processo de introduzir este método de avaliação foi um objeto de conflito - não muito participativo ao nosso ver - entre a Universidade de Linköping, MultiWork em São Paulo e Universidade Pedagógica em Maputo. No entanto, de acordo com Moraes, estas questões estão agora ultrapassadas.

Ademais Roy Carr-Hill e Adalberto Alberto examinaram alguns dos casos e houve a impressão que os trabalhos escritos eram de caráter superficial, as vezes copiados dos textos de referência. Contrariamente, as contribuições verbais dos participantes durante as sessões observadas eram pertinentes e inteligentes.

IV.5 Os Êxitos

IV.5.1 A opinião dos participantes

Em 11/09/96 Dr Flavell e Adalberto Alberto fizeram uma sessão de retorno com todo o grupo, e posteriormente entrevistaram cinco indivíduos.

O grupo inteiro foi dividido em seus sub-grupos normais de quatro pessoas. Foi pedido a eles que concordassem sobre cinco coisas boas do curso, e cinco coisas menos boas que deveriam ser melhoradas. Somente as coisas que fossem aceitas por uma maioria poderiam ser escritas. Cada membro dos seis grupos foi então enviado, com uma cópia das conclusões do primeiro grupo, para um novo grupo de seis pessoas, no qual não estava presente nenhum outro membro do grupo original. Pediu-se que considerassem todos os itens listados nos primeiros grupos (potencialmente 30, i.e. cinco itens de cada uma das seis pessoas), e novamente fazer uma lista dos cinco itens principais sobre as quais todos concordavam. A intenção era filtrar nos dois estágios os pontos de vista de indivíduos ou algum grupo pequeno, e chegar a comentários sobre o que foi acordado por quase todos. Como o quadro abaixo mostra, houve uma grande unanimidade. Alguns grupos ofereceram mais de cinco comentários, por isso os números não somam exatamente.

Foi então pedido a todo o grupo que sugerisse nomes de indivíduos para entrevistas à parte - pelo menos um deveria ser feminino, outro de Maputo, outro de fora de Maputo, alguém que fosse normalmente quieto e reservado em sala de aula, e um para ser o porta-voz do grupo. Em

discussões com Dr Flavell e Adalberto Alberto eles deram seus próprios pontos-de-vista a respeito do curso.

Menções pelos - grupos	Comentários Típicos
4	Falta de perspectivas de continuidade até o nível de licenciatura
4	Longa duração do curso
4	Informação tardia do aproveitamento pedagógico dos participantes
4	Assuntos práticos: insuficiência de instalações para acolher facilmente os estudantes; falta de actualização dos subsídios; problemas de - transferência administrativa da Universidade de Linköping para UP
3	Falta de intercâmbio e troca de experiências com outras Instituições superiores que promovem cursos de educação de adultos
3	Excesso de trabalho no período a distância
1	Falta de especialização específica de uma - determinada área tal como História, Geografia.

Os pontos positivos provindos do grupo eram de semelhante modo unânimes, e eram reforçados pelos entrevistados que sem exceção tinham altos elogios ao curso de uma forma geral.

Menções pelos grupos	Comentários Típicos
10 4	Disponibilidade de bibliografia

4	Uso de métodos diversificados que facilita a aprendizagem
4	Curriculos e conteúdos voltados para a nossa realidade
4	Boas relações entre os envolvidos e estes com os facilitadores (docentes)
2	Modelo do curso á distância
2	Elevação do nível profissional e científico
2	Envolvimento de outras instituições de ensino de nível superior

IV.5.2 Custos

Havia muitos contratos diferentes e para fazer uma estrutura fomos obrigados a contar com a ajuda da divisão de contabilidade da AIDI. De acordo com eles, foram gastos aproximadamente 9, 5 MSEK com os consultores, 4,7 MSEK com os materiais e 1,6 MSEK com outros custos, um total de 15,6 MSEK. Em complemento, no contrato novo de 1995/6 foi gastos 1,0 MSEK.

IV.5.3 Outros Comentários

Há uma grande diferença entre um Curso de Pedagogia de Adultos com muita teoria, psicologia aplicada etc e a educação de adultos que é uma necessidade para o país.

A metodologia do curso insistiu muito na participação e democratização. Então, é curioso que dentro de todos os relatórios - que são numerosos - não há nenhuma voz moçambicana (nem do docente, nem do aluno).

IV.6 VANTAGENS E DIFICULDADES

Há varias vantagens mencionadas pelos organizadores sobre o curso:

- I dá um modelo de curso a distância em Educação de Adultos para Moçambique
- II produz participantes que pensam criticamente e não de forma passiva

- III começa um relacionamento mutuo com a UP, dando por exemplo aos professores estrangeiros deste projecto seminários na UP
- IV introduz assuntos académicos de interesse geral, tais como a auto-avaliação e heteroavaliação
- V a pesquisa e desenvolvimento já efetuados constituem uma base para a fase ultima do curso

A nosso ver, concordamos que o modelo a distância é interessante mas depende de recursos externos intensivos, que potencialmente vai ter problemas de manutenção. Neste caso e no ponto seguinte sobre pensamento crítico, tudo depende do desempenho futuro dos graduados. Actualmente, a nosso ver, depois do exame dos variados trabalhos escritos efectuadas ao longo do curso, os participantes não mostraram uma grande capacidade de pensamento independente.

Aceitamos um melhoramento do relacionamento com o parceiro moçambicano mas lamentamos que não haja nenhum documento da contraparte moçambicana - dado que não havia contraparte estável e que não havia sistema de heteroavaliação do corpo estudantil sobre o andamento do curso.

A introdução das novas idéas académicas e profissionais é bem vindo; o problema às vezes, tal como com a heteroavaliação, consiste em métodos aparentemente complicados e difíceis para reproduzir.

A esperança de introduzir um espírito colectivista comunitário deveria enfrentar o problema de carreira individual.

O problema da aceitação dos benefícios do programa depende da percepção moçambicana da relevância e seriedade do curso, o que ainda não é certo.

Um problema grande de modelagem é que um curso do BEA, rico de recursos, poderá não ser uma referência adequada para condições de trabalho pobres em recursos, situação atual dos participantes.

A nosso ver, a medida principal (além de conseguir o grau de bachelerato para estabelecer o êxito do curso e a mudança do comportamento pedagógico/didático; por isso a introdução da pratica pedagógica só na fase final diminui a possibilidade de conseguí-la).

Documentos Consultados

Roberto Armando Marcella Ballara Leonardo Nhantumbo (Marco 1992) Documento Base para a criação do Instituto de Educação de Adultos, Maputo

Britt-Marie Danestig-Olofsson (Maio 1992) Draft Report to elaborate a proposed project concerning support and development of the training of adult educators

Norbeck J. (1995) To Those Concerned with the Course "Bacharelado em Educação de Adultos" October 1995

Relatório Anual (vários)

Universidade de Linkoping (1992) Plano de Formação

GERAL

Department for Democracy and Social Development, Education Division, SIDA (1996) Policy for SIDA's Cooperation in basic Education and Education Reform

Terms of Reference (Junho 1992)

Resumo de Conversa Sobre Educação de Adultos em Moçambique na Sede do ASDI, 24/11/92

Situação Actual dos Quadros de Educação de Adultos Março 1993

Requisitos Abril 1993

Relatórios

Primeiro Relatório Semestral Julho-Dezembro 92 (20/1/93)

Relatório Anual 1994

Relatório Anual 1995

Relatório Anual 1996

Annexo: Visita à America Latina

UNIJUI (Universidade de Ijuí)

CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação)

UPN (Universidade Pedagógica Nacional)

CREFAL (Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos na America Latina)

Delegação Moçambicana:

Bartolomeu Balate (chefe do DEA)

Leonardo Nhantumbo (técnico nacional ao MINED/DEA)

Roberto Armando (técnico nacional ao MINED/DEA)

Francisco Barroso (Director do Centro de Manga)

Jorge Coelho (adjunto pedagógico da Manga)

Foram identificadas as seguintes grandes áreas de formação:

Linguística aplicada

Planificação educativa e desenvolvimento curricular

Pesquisa e avaliação

Desenvolvimento comunitário

Comunicação e elaboração de materiais (Português funcional)

Administração e gestão

Fundamentos da educação

ANEXO

O plano de Aperfeiçoamento dos Quadros

Situação dos Quadros da Educação de Adultos

Existiam no País em 1991 profissionais dos quais 128 eram mulheres.

O calendário de formação ao nível básico deveria ser o seguinte:

	Manga		Matola	
1993	50		0	
1994	100	50	45	
1995	150	100		45
1996	150	150	45	
1997	150	150		45
1997	150*	150		

Cabe ressaltar que, de acordo com o Director do Centro da Manga, este poderia, nas atuais condições, acolher no máximo 50-70 participantes.

De acordo com o Relatório Annual (Julho 92-Junho 93), para o começo dos cursos de 6ª + 2, era preciso:

- * Aprovação ministerial dos programas do curso
- * Realização do Seminário de Introdução aos programas e a metodologia
- * Viabilidade de utilização dos centros da Manga e da Matola
- * Aspectos administrativos e formais
- * Financiamento.

De acordo com o relatório anual 93/94, os cursos ainda não se iniciaram (p.4) "esperando-se que esta formação (BEA) possa ser integrada da melhor maneira possível no quadro da política de educação de adultos no país e contribua consideravelmente para a sua evolução" (RA 93/94, p.4)

A importância do aperfeiçoamento dos quadros nacionais é

salientada muitas vezes em documentos preliminares e também em Relatórios do Projeto de Linköping (Relatório Anual Julho 92-Junho 93, pp4/5); mas desaparece dos documentos logo depois (com exceção de um dos relatórios de supervisão)

V OBSERVAÇÕES COMPARATIVAS

ÍNDICE DAS MATÉRIAS

V OBSERVAÇÕES COMPARATIVAS

V.1 OS OBJECTIVOS GERAIS

- V.1.1 O Contexto destes Programas
- V.1.2 O Problema da Capacitação a nível internacional
- V.1.3 O Delineamento

V.2 OS OBJECTIVOS - A PREPARAÇÃO DO PROJETO

- V.2.1 As Necessidades do Setor
- V.2.2 A Preparação para a Pesquisa Aplicada

V.3 OS MÉTODOS DE IMPLEMENTAÇÃO

- V.3.1 Diferenças Culturais
- V.3.2 Comentários sobre o Conteúdo
- V.3.3 Perspectivas dos Estudantes
- V.3.4 Problemas de Pagamentos Locais
- V.3.5 As Dificuldades da Cooperação Institucional
- V.3.6 A Relação ASDI-Programas

V.4 RESULTADOS: A QUALIDADE/VALIDADE DOS CURSOS

- V.4.1 Os Critérios para avaliar os Trabalhos
- V.4.2 Avaliação das Tese
- V.4.3 Conclusão sobre a Qualidade

V.5 OS CUSTOS

- V.5.1 Os Programas de Mestrado
- V.5.2 O Bacharelado de Educação

V OBSERVAÇÕES COMPARATIVAS

V.1 OS OBJECTIVOS GERAIS

V.1.1 O Contexto destes Programas

Os programas do INDE e da UP inserem-se num contexto bem conhecido e muitas vezes analisado em outros relatórios: um sistema de ensino com um baixo rendimento dos alunos, a necessidade de se introduzir um processo de melhoria para que se possa enfrentar essas dificuldades, e uma certa inércia da parte dos actores no campo por várias razões (p.e. o salário) de envolver-se com um tal processo.

Por exemplo, a qualidade do ensino básico é pobre e há necessidade de formar os diretores das escolas, melhorar os métodos de inspeção escolar, assim como reforçar os funcionários regionais, técnicos estatísticos (além da formação dos professores).

Os técnicos do MINED, especialmente do INDE, e da UP precisariam melhorar a sua capacidade de formular e planejar as reformas de maneira pormenorizadas e de acompanhar as implicações, através de programas de formação apropriados.

Em face dos problemas apresentados, no quadro do acordo MINED/ASDI, de 1991-1995 e de 1996-1999, a Agência Suêca para o Desenvolvimento Internacional (ASDI) financiou dois programas de aperfeiçoamento do nível de formação dos quadros académicos, um no Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) destinado aos novos técnicos e outro no Instituto Superior Pedagógico (ISP agora UP) destinado a um grupo especial, ambos em Maputo, com vistas a reforçar a capacitação a nível central, de planejar e melhorar a qualidade do ensino ao nível primário. Devido ao facto dos técnicos serem frequentemente solicitados a participar noutras tarefas, em Maputo, foi excluída a possibilidade de um curso noutros países. A assistência técnica para implementação dos dois programas do INDE e da UP, em Maputo, foi confiada a duas instituições, em Estocolmo, o Institute of Education e o Institute of International Education, respectivamente.

Os objetivos fundamentais dos dois programas eram: satisfazer as necessidades a nível central - do MINED ou da UP - no que diz respeito a investigação pedagógica e sociológica, principalmente na área de educação básica; dar uma formação na área de planeamento e dos métodos de investigação aos quadros do INDE e a alguns do MINED. A finalidade dos programas é de formar quadros para que as referidas instituições possam ter recursos humanos

qualificados, capazes de gerir as problemáticas do sector da educação.

Cada programa com níveis diferentes, tinha como objectivo formar entre 15 e 20 técnicos de educação, em exercício, no INDE, UP e MINED, através de cursos intensivos, pesquisas de campo e estudos bibliográficos. O período de formação é de três a cinco anos para obtenção de uma Licenciatura/Mestrado em Ciências da Educação.

O programa do BEA insere-se no contexto de um país com uma alta taxa de analfabetismo, é destinado também à elevação do nível de formação dos quadros.

A coordenação científica do projeto do INDE foi/é conduzida por uma equipe de professores/consultores estrangeiros dirigidos por Mikhail Palme do Instituto de Educação, em Estocolmo, e a do projeto da UP por Holger Daun.

V.1.2 O Problema da Capacitação ao Nível Internacional

O problema da 'capacitação' é agora reconhecido a nível internacional como o problema principal do desenvolvimento: mas, existem problemas de várias ordens. Por exemplo, Buchert (1995) fez a distinção entre 'desenvolvimento humano', 'reforço da capacitação humana', 'desenvolvimento dos recursos humanos' e 'reforço da capacitação', entre outros. Estas distinções não são só uma questão da linguagem: pelo menos, nesta avaliação, fizemos a distinção entre o reforço da capacitação para as reformas e o desenvolvimento humano dos candidatos do INDE. Mesmo que a ênfase desta avaliação seja sobre a contribuição potencial da equipe do INDE para o processo de planeamento e a reforma do sistema, a carreira individual dos candidatos deveria, também, ser considerada.

A escolha do tipo do trabalho

Os documentos do Governo sobre a reforma educativa são demasiado gerais para avaliar a escolha do tipo de trabalho: então fizemos referência a Sanyal (1995), um especialista do Instituto Internacional da Planificação da Educação em Paris. Para ele, a pesquisa tem papéis múltiplos a de ajudar o ensino básico (ver abaixo). Em comparação neste diagrama, podemos verificar que os temas escolhidos pelos candidatos (a língua de ensino, a matemática, os manuais) e os temas tratados fora do programa parecem apropriados. Se existe um problema, é a falta de divulgação (ver em cima).

Abaixo: O papel das instituições de pesquisa no domínio da educação a nível universitário, com vistas a promover Educação de Base para Todos.

Tarefa: A melhoria da acessibilidade e equidade na educação de base

- * Investigação do impacto do método de ensino (incluindo a língua do ensino) sobre a motivação das crianças pobres a matrícula no ciclo de base;
- * Investigação do papel da cultura sobre a procura para a educação das crianças de situações sócio-econômicas diferentes, e em particular as raparigas;
- * Investigação das razões pelas quais os alunos ficam fora da escola, do abandono, da reprovação a nível de base; e de como ajudar o processo de formulação das políticas para atingir uma maior acessibilidade e equidade.

Tarefa: A melhoria da qualidade e adequação da educação de base

- * Investigação da qualidade e relevância dos programas de educação de base (o conteúdo, o método, e a estrutura), através das percepções e experiência dos pais, das comunidades e dos empregadores;
- * Investigação das razões da falta de qualidade e de adequação; e ajuda/melhoria ao/do processo da formulação das políticas de melhoramento;
- * Investigação das necessidades no que concerne às habilitações dos alunos que acabaram um ciclo de educação de base, frente ao mercado de trabalho quer formal ou informal; e ajudar o processo da formulação das políticas correspondentes de educação e treinamento.

Tarefa: A melhoria da eficácia, e a gestão da educação de base

- * Investigação dos papéis do Estado, da comunidade e da escola na melhoria do processo de gestão da educação de base;
- * Identificar as causas da ineficiência e do desperdício dos recursos (incluindo o tempo dos alunos e dos professores) e formular medidas corretivas neste sentido. Por exemplo, como combater a desmotivação dos professores.

Source: Traduzido do Sanyal (1995)

V. 1. 3 O Delineamento

1. ISP/UP

O delineamento do programma do ISP (agora a UP) era mais ou menos fixado com o pedido do Vice-Ministro (actualmente Ministro) ate o V. Chinapah: era de aperfeiçoar este grupo específico de quadros que completarem o Bacherelado na Faculdade de Ciências Educacionais da UEM do fechamento daquela. Além disso, como estes quadros ja se destacavam por terem postos importantes no sistema de educação, a única solução para eles era de fazer um programa de Mestrado organizado pelo Institute of International Education in Stockholm, mas com os cursos leccionados em Maputo. O delineamento actual era a única opção; embora fosse possível orientar o conteúdo dos cursos mais para Moçambique.

Os consultres também eram consciente dos problemas de capacitação em geral e tentaram desenvolver os detalhes do programma e de fazer a supervisão em colaboração com professores nacionais. Mas, havia muitas dificuldades de comunicação e ficamos com a impressão dum curso importado, pouco integrado com a instituição.

2. INDE

O delineamento do programa do INDE foi concebido em dois eixos: o desenvolvimento da capacidade de pesquisa educacional(no INDE) em (socio-)linguística, em pedagogia de matemática, em sociologia; e mais tarde no área de pedagogia em ciências naturais; e o desenvolvimento da capacitação institucional através do aperfeiçoamento dos quadros individuais com um curso de Mestrado (este curso foi considerado como um incentivo aos outros elementos de integrar-se no INDE).

Os Programmas

A abordagem da capacitação aconteceu ao longo dos anos do programa. No primeiro relatório (1993), a ênfase e sobre a descrição dos vários projetos de pesquisa específicos; mas, como já dissemos, é difícil seguir um projeto através dos relatórios e na leitura destes tem-se a impressão que cada projeto precisa de muito mais tempo do que fora previsto. Nos últimos relatórios , a ênfase é mais sobre a aprendizagens através os projetos de pesquisa, a maioria sobre o desenvolvimento curricular baseados nos resultados dos grandes projetos de avaliação feitas nas escolas antes do início do projeto e também em 1994.

O método de aprendizagem tem uma longa e honorável história; mas podemos questionar se é realista financeiramente no contexto actual. Além disso, é claro - e é também dito na auto-avaliação - que precisará mais esforço para capacitação quer num programa de doutoramento quer de administrar um novo curso do Mestrado para constituir estes grupos de profissionais autónomos.

Os Cursos

No curso de ISP/UP, as aulas foram ministradas em Maputo, com um regime de tempo parcial. A maioria dos candidatos do ISO/UP são jovens e as razões de organizar o curso no local em vez de enviar os elementos para fora foi então diferente: havia uma necessidade de recrutar pessoal para o INDE e a possibilidade do Mestrado era um incentivo; a equipe da Suécia queria integrar os elementos nos programas de pesquisa dos grupos; e pareceu evidente de se beneficiar da oportunidade que já foram programadas múltiplas visitas dos consultores (para apoiar os grupos) para organizar um curso.

O curso foi ministrado quase inteiramente em inglês e muitos esforços foram feitos para que os candidatos fossem competentes em inglês: a maioria pode agora compreender os textos facilmente; alguns podem expressar-se em inglês sem dificuldade. OS candidatos fizeram algumas críticas que estes cursos e as visitas ao exterior fossem concentradas ao início.

Os professores para o curso vinham dos vários países, incluindo os países vizinhos na África, e podemos supor que o conteúdo é verdadeiramente internacional. Finalmente, mesmo que não houvesse os mesmos problemas de comunicação que no curso do ISP/UP, a conclusão da auto-avaliação e que alguns faltarem à supervisão.

3. BEA

A base de organização do curso era o triângulo entre a Suécia, a América Latina e o Moçambique. A estrutura do curso - a escolha dos módulos etc. - e a estratégia participativa foram elaborada pelo Linköping; mas a implementação no campo ficou sob a responsabilidade duma consultora do Brasil. Essencialmente o método foi baseado no financiamento dos grupos de oitos candidatos com ou sem supervisão. A novidade relativa aos métodos utilizados foram reconhecidos pelos organizadores mas, na opinião deles, a implementação do delineamento foi um dos objetivos do projeto.

V.2 A ADEQUAÇÃO DOS OBJECTIVOS

V.2.1 As Necessidades do Setor

É urgente para o setor de educação em Moçambique reforçar a capacitação institucional em todos os níveis. A concepção de um sistema de capacitação e treinamento dos recursos humanos deveria ser feito nesta óptica. É claro que um tal sistema vai eventualmente incluir a aprendizagem de diferentes formas e os cursos de todos os níveis e dos vários tipos: e talvez seja possível argumentar que há a necessidade de estabelecer desde o início uma sequência que vai de doutorado com um nível de sofisticação muito alta e com uma longa duração até as sessões de fins-de-semana para os professores já em função. Mas, devido à situação económica de Moçambique claro que os cursos com alto custo-unidade com os cursos de terceiro grau precisam de uma justificação forte; ao menos do doador.

(a) Os cursos e as necessidades do setor

Aqui, nesta avaliação, tratamos de um conjunto de cursos ao terceiro grau em pesquisa educacional, formação dos adultos e capacitação de professores primários. Com excepção do último, todos estes cursos tinham um alto custo-unidade e então precisaram desta justificação forte. Do ponto de vista do doador, havia justificações específicas em todos os casos: para o curso de ISP/UP a situação particular deste grupo dos candidatos; para o curso do INDE, a situação fraca do INDE nesta ocasião (e o facto que o INDE foi apoiada pelo ASDI desde o início); e para o curso de BEA, o apoio da ASDI para a educação de adultos desde muito tempo.

Como já dissemos acima(delineamento) é difícil negar a necessidade que os cursos do terceiro grau deveriam fazer parte de todo um sistema de capacitação; mas, do nosso ponto da vista e devido a situação económica de Moçambique, é difícil justificar este tipo de cursos. No entanto, deveríamos reconhecer que, na origem, era implícita que - além de outras vantagens - foi pensado que a organização do curso no local seria mais barato. Isto não foi o caso (ver em baixo).

Do ponto da vista das necessidades do setor para a pesquisa, o tipo de curso mais adaptado são os cursos de curta duração que serviram a estas necessidades mais directamente, por exemplo: visando melhorar a implementação dos programas e das reformas. Seria útil que as direcções provinciais tenha a capacidade de utilizar as metodologias de pesquisa aplicadas até mesmo operacional.

(b) Os programas de pesquisa e as necessidades do setor

Tratamos aqui essencialmente dos programmes de pesquisa 'fundamental' do INDE e não dos temas de teses dos candidatos ao Mestrado. Fomos um pouco surpreendidos porque a ênfase era principalmente nos materiais e textos utilizados nas escolas (provavelmente visto como a consequência dos resultados do projeto precedente de avaliação). Por exemplo, não havia atenção séria à problemática escola-communidade nem ao problema de integração da criança na sociedade depois de terminar a escola. Mas, é muito difícil avaliar as 'necessidades' dum setor para a pesquisa fundamental, especialmente quando se tem tudo a rever como é o caso dum sistema tal como aquele de Moçambique. Talvez o único comentário seguro é que não encontramos nenhum processo documentado que mostre a razão para a selecção destas áreas para o desenvolvimento dum quadro 'intellectual' e autónomo.

V.2.2 A Preparação para a Pesquisa Aplicada

Ambos os programas visavam a formação de técnicos capazes de levar a cabo as pesquisas aplicadas, mas são talvez demasiadamente académicos. Claro é que, para assegurar a equivalência do curso as normas suecas/européias, o programma deveria incluir cursos sobre a teoria etc.; e este tipo de programma corresponde a estas normas e foi provavelmente aprovado pelos moçambicanos por este razão. Mas, podemos sugerir que, devido as necessidades urgentes do setor de reforçar a capacitação institucional em todos os níveis de estudo dos candidatos, por exemplo, das teorias ocidentais de (re-) construção da ideologia poderia ser considerada com um luxo. No minima, este tipo de curso académico deveria ser complementado pelos cursos de curto duração que serviram a estas necessidades mais directamente usando as metodologias de pesquisa aplicada, at mesmo operacional'.

Além disso, há uma atitude simplista sobre a relação entre a pesquisa e a politica. Muitas vezes dentro dos relatórios lamenta-se o facto que as instâncias políticas não utilizam os resultados de pesquisa. Mas a ligação pesquisa-política é mais complicada: depende da inserção das instituições, as perspectivas temporais dos pesquisadores e políticos são diferentes, etc. O problema principal aqui não é a relevância dos cursos em si, mas a possibilidade de por em prática os resultados destes estudos, uma vez ouvidas as esferas de decisão a nível do Ministério. Este é um problema mais de 'social marketing' (no sentido que, por exemplo, as temas de pesquisa são directamente pertinentes) do que de conteúdo dos cursos.

Do ponto de vista de uma aprendizagem de pesquisadores operacionais para o sistema educativo, podemos avaliar o programa comparando-o com um esquema do modelo para a pesquisa (ver tabela 2).

Claro que a parte de metodologia é a mais complicada - e corresponde a um curso clássico dos métodos de investigação que foram tratados nestes cursos - mas igualmente a escolha do método (no contexto dos varios métodos possíveis) tem sentido no contexto do teste piloto; onde a praticidade dos métodos escolhidos é mostrada com um orçamento para mostrar as possibilidades reais, e com um plano de divulgação dos resultados para que o relatório no final não fique na prateleira, etc.

Neste sentido, falta nos programas - quer do INDE quer da UP - a leitura dos trabalhos feitos para/pelos candidatos:

- * uma exame sistemático dos métodos de investigação na prática porque, mesmo que os orientadores tenham dado diferentes cursos sobre métodos de investigação, a maioria dos candidatos não aprofundou a sua razão para a escolha do método;

- * métodos de 'marketing social' (quer dizer como tentar inserir uma pesquisa qualquer numa problemática política; e a maneira de apresentar os resultados nas instâncias de decisão);

- * elementos da gestão, do orçamento e da contabilidade em geral (p.e. a maioria falta uma documentação dos trabalhos de campo).

Ainda que estas falhas não sejam importantes num curso puramente académico, como se pretende dar um curso que seja pertinente para o Ministério a médio prazo, estes aspectos deveriam ser tratados.

Tabela 2:

Esquema do Modelo da Proposta para a Pesquisa

Introdução

Relevância do Assunto da Pesquisa, dos problemas principais do sector.

Revisão da Literatura

O resumo dos estudos anteriores sobre este assunto, especialmente os estudos de campo propriamente ditos (neste caso Moçambique), é a indicação dos assuntos onde não há um conhecimento confiável.

Objetivos do Estudo

A descrição dos objetivos, dos sub-objetivos do estudo de forma activa para identificar os possíveis produtos da pesquisa. Enquanto é possível, formular as hipóteses.

Metodologia

Com base nas hipóteses acima elaboradas é dado o quadro teórico e metodológico, na/para a escolha dos métodos com uma explicação sobre a sua importância e adequação ao estudo do tema.

Teste Piloto

É muito importante aplicar um teste piloto para demonstrar que os métodos propostos podem funcionar no sentido de proporcionar dados confiáveis (é impossível ter certeza com um teste piloto), e pertinentes às hipóteses.

Plano de coleta de Dados

As vezes é facil identificar os dados necessários para testar as hipóteses sem ser capaz na verdade, no entanto, de encontrá-los - por falta de recursos, por razões de confidencialidade, etc.

Plano de Análise de Dados

É difícil para qualquer analista avaliar o valor dos dados coletados sem saber qual vai ser a utilização destes dados.

Calendário

Um calendário de atividades deveria reunir todas as etapas numa sequência lógica.

Orçamento

É importante que os pesquisadores possam demonstrar a utilidade na abordagem de um problema. Então, este orçamento deveria incluir não só os custos diretos (dos assistentes, da gasolina, do papel, etc.), mas também os custos indiretos (p.e. subsídios aos funcionários e, caso pertinente, os seus esforços)

Gestão do Projeto

Os pesquisadores tem de estar conscientes dos problemas no andamento do projeto quer por razões internas (p.e., falta de pessoal competente) quer por razões externas (p.e., por razões éticas ou dificuldades do acesso); e propor um sistema de gestão que possa superar estas dificuldades eventuais.

Impacto

Não é possível prever os resultados exatos, mas qualquer financiador (quer o doador ou o Ministério), para aceitar a proposta de um plano de trabalho, gostaria de ter uma idéia sobre o impacto dos mesmos.

Plano de Divulgação

Qualquer programa de pesquisa deve incluir um plano de divulgação dos resultados nas instâncias de decisão e às partes interessadas com um planeamento do tempo.

V.3 OS MÉTODOS DE IMPLANTAÇÃO

Claro que qualquer programa de assistência técnica vai ter os seus problemas a nível de funcionamento administrativo e burocrático. Mas, a nosso ver, havia problemas sobre diferenças culturais, a pesquisa aplicada, as dificuldades de estudar em Moçambique, os pagamentos locais e a relação ASDI-programas, que merecem comentários.

V.3.1 Diferenças Culturais

O tipo de liderança

O IIE possui grupos que consideram os problemas e preparam decisões; no ISP a maioria dos problemas são considerados diretamente pelo reitor. Isto mudou em fim de 1993. Os relatórios do INDE frequentemente faziam referência à diferença entre a hierarquia do INDE, e da 'democracia' dos instituições suécas.

O Estilo da Gestão

No Relatório *Some Reflections* (pp13) lamentaram o facto de que não foi possível levar-se informações dentro de uma visita de duas semanas; também, havia dificuldades com o reitor anterior, mas a nosso ver estes tipos de conflitos deveriam ter sido tratados antes de começar. O mesmo tipo

de comentário foi feito nos relatórios iniciais do BEA, mas esta situação foi complicada pelo estatuto contestado do BEA naquela ocasião.

As tradições acadêmicas

O que são ciências educacionais; quais são os requisitos científicos; onde se encontra a fronteira entre a política e a pesquisa? Algumas destas questões deveriam ser tratadas durante seminários conjuntos com o corpo docente da UP, mas a organização destes nunca foi possível. Havia o mesmo problema no INDE, mas isto foi devido aos conflitos entre elementos do programa da ASDI e os outros técnicos do INDE.

Os estilos de supervisão e ensino

De acordo com o relatório de Luis Bila, o curso utilizou meios e métodos modernos de ensino-aprendizagem, baseado nas interações entre participantes e entre participantes e docentes, centrados no trabalho independente dos estudantes, na sua atividade analítica-sintética dos conteúdos e elaboração dos conhecimentos (Relatório final, 1996,p.11). Nem todas as visitas foram feitas nos momentos apropriados para a supervisão dos candidatos. Daun, Bila, Alencar(1996)training lincenciatura in Mozambique: some reflexions from within the Cooperating Institution.

V.3.2 Comentários sobre o Conteúdo

* Para os dois diretores, a bibliografia disponível em Português era demasiadamente limitada e, por esta razão, os candidatos tiveram um curso intensivo em Inglês e foi privilegiada a leitura em Inglês de um número limitado de obras; além disso a maioria das cadeiras no INDE eram em inglês. Devido a estas dificuldades de linguagem, pode-se dizer que, de maneira geral e do ponto de vista acadêmico, a bibliografia é equivalente a dos outros cursos, enquanto do nosso ponto de vista é um pouco especializada sobre a psicologia cultural e social

* Parece que não foi dada a atenção que era necessária à aprendizagem sobre a pesquisa empírica e aplicada nos países em vias de desenvolvimento. Por exemplo, os textos principais sobre a metodologia eram fracas na área de contextualização de pesquisa : eles nem falaram dos problemas do 'social marketing' aos órgãos governamentais, nem de divulgação de maneira sistemática.

* Há talvez um problema de ligação entre a teoria e a prática: quer dizer entre os conhecimentos teóricos tirados dos livros elaborados frequentemente sobre as experiências em países desenvolvidos e a realidade prática dos países em vias de desenvolvimento.

V.3.3 Perspectivas dos Estudantes

Já consideramos acima o problema da literatura; aqui assinalamos dois outros pontos relativos aos estudantes: as dúvidas sobre o nível do exame; as exigências de outras tarefas dos candidatos. Comentamos em detalhe, noutras secções deste relatório.

V.3.4 Problemas de Pagamentos Locais

Incentivos aos Estudantes

Um dos problemas para a organização de um curso nos países em desenvolvimento é que a estrutura de salários e dos pagamentos é muito alterado pelo mercado internacional é pelo nível do câmbio. É difícil quantificar mas, enquanto que um estudante de um país em vias de desenvolvimento vai estudar no exterior ele ganha uma bolsa que é suficiente para viver no país do curso e normalmente permite umas pequenas economias; no próprio país, não recebe bolsa; então, se ele tem obrigações familiares, é frequentemente obrigado a encontrar um outro trabalho para sobreviver. A consequência é que os seus estudos são fracos. É difícil propor um resolução simples a este problema. Em Guinéa Bissau, por exemplo, foi decidido que os candidatos receberiam FF 1 000 cada mês - o que é equivalente a USD 165. Em Moçambique, não há nenhum pagamento directo a estudantes - mas, no curso da UP, o facto de que os exames aconteceram em Estocolmo foi considerado como um incentivo e havia razões pessoais para todos tentarem atingir o nível de Mestrado; igualmente no curso de Mestrado no INDE é claro que as visitas, as conferências internacionais e, especialmente, o período de seis meses foi considerado e tratado como um incentivo; e no curso do BEA, há incentivos ao comparecimento a seminários, na forma de pequenos pagamentos de ajudas de custo.

Há o mesmo tipo de problema porque o corpo docente é em parte moçambicana (ou nacional). Mesmo que, em princípio, os profissionais que fazem parte da faculdade deveriam ensinar nestes cursos fazendo parte das suas obrigações, o facto é que buscar regularmente outros trabalhos em suplemento às suas tarefas é absolutamente essencial para manter o posto: então, se um doador queria o seu compromisso a um tal curso, deveria pagar um suplemento ao salário.

V.3.5 Dificuldades de Cooperação

(a) Os problemas administrativos

UP

Duma certa maneira este curso era 'importado' de fora do ISP. A administração então também foi feita quase inteiramente de fora. Como início do programma foi logo depois do fim da guerra civil quando havia muitos problemas de comunicação etc., isto implicava muitos problemas para os consultores suécos.

Além disso, como já foi enfatizado no capítulo correspondente, muitas vezes o elemento indicado para cooperar com o consultor exterior, estava fora de Maputo por causa de serviço no exterior para o governo. Por fim, uma grande parte do curso foi feita quase inteiramente pelos consultores exteriores com pouco contacto com os docentes moçambicanos.

Um outro problema surgiu com a importação das materiais. A posição dos consultores suécos era que todos estes problemas burocráticos eram problemas para a administração interna da UP; e se havia um atraso por isto, era importante que os moçambicanos tratassem deste processo fazendo parte da capacitação. Daun, Bila, Alencar(1996)training lincenciatura in Mozambique: some reflexions from within the Cooperating Institution.

INDE

A intenção dos consultores suécos eram de incorporar a maioria do pessoal com contratos regulares com o INDE. Mas a realidade era que havia muitos recursos no programa e que não foi razoável supor que um elemento com um salário muito baixo poderia fazer a gestão. Então, foi contratado pessoal no mercado fora dos contratos governamentais.

Parece que a cooperação entre a equipe dos consultores suécos e a direcção do INDE estava óptima ao início do programa; mas mudou consideravelmente depois da elevação do antigo director ate Vice-Ministro. A nova direcção não tem o mesmo entusiasmo para a pesquisa fundamental; e foi difícil para os consultores suécos adaptarem-se especialmente porque eles interpretaram esta mudança como um mudança no balanço das posições socio-políticas. Em todo caso, é pena que os estruturas criadas foram tão dependente a personalidade da direcção; mas deveríamos reconhecer que é frequente e uma consideração importante para qualquer programa ao longo prazo.

BEA

Havia problemas específicos aqui. Como já foi dito, o delineamento inicial era que os consultores suécos deveriam utilizar as experiências e, eventualmente, os recursos da América Latina para desenvolver um programma mais apropriado para o Moçambique. Foi então 'natural de recrutar uma administrador da América Latina. Infelizmente, este administrador não foi apreciado pelos os moçambicanos; e houve problemas durante uma grande parte do projeto sobre este assunto. ...

Havia esforços de cooperação entre os facilitadores exteriores e os docentes moçambicanos; mas o processo de integração foi muito longo.

4. Sumário

Em todos os casos, houve problemas com a administração; e com o passar do tempo, e difícil comentar.

(b) Os problemas entre Instituições

Nós temos vários comentários sobre a cooperação entre as instituições de pesquisa educacional (a lembrar que em princípio deveria ser um investigação formal sobre a falta de comunicação Relatório Inicial do Projeto ISP, 1990).

Também, deveria ser um tentativa de cooperação com os outros sectores quando for pertinente. Por exemplo, ao projeto de educação em matéria de população e vida familiar não há nenhuma menção de contactos com o Ministério da Saúde.

Aqui, queríamos fazer alguns comentários sobre a cooperação no que concerne às relações públicas. Com a leitura dos relatórios do INDE, temos a impressão que há batalhas

entre o INDE e outras instituições moçambicanas e também com outras instituições suécas que estão envolvidas em Moçambique. Claro que as diferenças são inevitáveis; mas seria melhor evitar a utilização dos recursos limitados sobre este tipo de conflito.

V. 3.6 A Relação ASDI-Programas

Ao início havia um entusiasmo de ambas partes para os programas de capacitação que traduzia-se numa prática de gestão da parte da ASDI relativamente liberal, sem controle diligente dos programas nem das finanças, através dos procesos de relatórios

A qualidade dos relatórios

De facto a qualidade dos relatórios feitos no âmbito de todos os projectos foi muito variável.

*o INDE dava muitos detalhes interessantes sobre os temas de investigação; mas foi repetitivo e é impossível de perceber o impacto (p.e. do networking - trabalho em conjunto) pois não há calendário de visitas

*os relatórios da UP eram breves mas bastante claros

*o CEA-UL era detalhado sobre o processo mas era muito difícil identificar os resultados finais do curso.

Comentário de Holger Daun sobre o monitoramento com a ASDI

No início (1991-1993) havia um interesse da parte da ASDI Maputo e de Estocolmo; depois o único interesse era o controle orçamentário.

Mas, nesta última, fase todos os consultores que faziam a observação da ASDI foram mudados, e a ênfase era somente sobre a contabilidade e não sobre a qualidade. Dado o montante global das despesas, isto é compreensível e indica uma consciência de descuido anterior, mas temos que concentrar sobre a qualidade para tirar o máximo dos investimentos já feitos.

V.4 RESULTADOS: A QUALIDADE/VALIDADE DOS CURSOS

V.4.1 Os Critérios para avaliar os Trabalhos

Utilizaram-se os critérios seguintes (adaptados daquela utilizada no programa em vigor no INDE de Maputo - ver Anexo VIII - e aquela utilizada na Universidade de Londres para a avaliação dos trabalhos deste tipo):

- *a clareza do contexto e a formulação dos objetivos;
- *a seleção cuidadosa da metodologia e dos dados;
- *a coerência do relatório na descrição do processo da pesquisa e os passos na prática;
- *a qualidade da argumentação e a ligação entre os diferentes componentes.

Além disso, é claro que o doador e o ministério estão interessados na relevância do problema, e já discutimos o problema da divulgação anteriormente. Então os trabalhos foram examinados, de acordo com as intenções elaboradas acima e destas últimas modificações nos seguintes aspectos: relevância do problema; objetivos; discussão da metodologia; trabalho de campo; dificuldades; e interpretação dos resultados.

Estes critérios são aplicados a todos os trabalhos, incluindo os volumes publicados com teses de Mestrado do Institute of International Education (Universidade de Estocolmo), a alguns trabalhos semestrais dos candidatos do INDE (e doutra forma aos trabalhos de seminários feitos pelos estudantes no curso de Bacharelado de Educação dos Adultos).

V.4.2 Avaliação das Teses

O que se segue é um relatório a respeito de três tipos de material que eram:

1. Três teses de MA, números 10, 11 e 13.
2. Seis trabalhos escritos no período que evidentemente devem ser desenvolvidos a ponto de tese.
3. Dois trabalhos escritos no período que evidentemente não devem ser desenvolvidos a ponto de tese.

1. Teses de MA

Foram avaliadas as teses sob os critérios acima nas sete áreas seguintes:

experiência, objetivos, revisão literária, métodos, trabalho em campo, resultados e recomendações.

Um candidato (estudo número 10) era distintamente forte em todas as áreas e o estudo era de qualidade superior aos outros dois. Dito isto, todos os candidatos aparentam ser igualmente fortes em experiência, objetivos e revisão literária. Todas as teses indicam uma habilidade de contextualizar um problema, de delimitar bons objetivos, e de engajar-se em uma revisão literária abrangente. De forma similar todos os candidadtos demonstraram uma habilidade de apresentar resultados, em ocasiões onde dados foram colhidos. No entanto, considerável fraqueza foi demonstrada por dois candidatos (números 11 e 13) em relação a métodos e trabalho de campo. Não se torna claro nos estudos que se compreende o conceito "metodologia", e é difícil compreender a base do trabalho de campo. Para ser justo aos candidatos, observa-se que parece ser um problema de supervisão mais do que qualquer outra coisa. Sente-se que aos alunos foi dada uma boa base organizacional sobre a qual poderiam desenvolver seus estudos, mas pouca supervisão contínua como tal. Sente-se também que talvez os alunos tenham sido deixados aos seus próprios cuidados e todos os estudos caem aquém do esperado em síntese. Isto também é verdade no caso das recomendações que são feitas. De forma geral estas são um tanto vazias e há pouca evidência de extrapolação.

2. Trabalhos escritos no período (a serem teses)

Inicialmente, eu fiz a avaliação deste material usando os seguintes critérios: identificação da questão\problema, estrutura, revisão literária, capacidade de sustentar uma discussão, coerência, capacidade analítica, conclusões e extrapolação.

Como trabalhos escritos no período, sob estes critérios, o material é de um padrão muito alto. Contudo, é evidente que estes trabalhos devem ser desenvolvidos para tornarem-se teses e, como tal, os critérios utilizados em 1. acima são mais relevantes. Utilizando estes critérios o modelo é o mesmo que no caso das teses submetidas, a saber, existe evidência de uma excelente base para o trabalho de campo, e compreensão dos problemas logísticos de se organizar um trabalho de campo de considerável tamanho. Nesta altura, eu faria maiores questionamentos da supervisão do que dos alunos, seja qual for o valor de tal questionamento.

3. Trabalhos escritos no período

Foi feita a avaliação dos dois verdadeiros trabalhos escritos no período utilizando os critérios delineados em 2. acima. Os dois trabalhos são muito distintos: um bom e o outro mal chega ao nível de suficiência. Os trabalhos sobre ciência são de boa leitura e preenchem satisfatoriamente todos os critérios, exceção feita à revisão literária e extrapolação, os quais não são de relevância. O trabalho sobre educação indígena é fascinante, mas é reprovável quando avaliado sob praticamente todos os critérios. Não existe muita indicação de que o aluno tenha recebido orientação mesmo do nível mais básico, e o estudo acaba por tornar-se, em sua maioria, descritivo.

V.4.3 Conclusão sobre a Qualidade

Então, estes candidatos cumpriram a maioria destas fases até um certo nível (da Licenciatura/Mestrado): talvez a evidência das capacidades dos técnicos de elaborar os instrumentos faltou porque não havia uma verdadeira discussão sobre a viabilidade de diferentes instrumentos; e também talvez falte um pouco de imaginação na interpretação dos dados. Mas estas são críticas construtivas aos programas que serão feitos normalmente por qualquer outro acadêmico que tem uma outra perspectiva: neste caso o 'outro acadêmico' sou eu mesmo e a minha perspectiva é um pouco diferente da de Holger Daun e Mikhael Palme mas esta diferença é normal.

Concluindo, a meu ver todos os trabalhos dos candidatos, em relação ao nível apresentado nos exames, têm um nível exigido para um Mestrado em outros programas (INDE, Bissau; Londres; MIT). As falhas que observamos são de supervisão nas fases últimas do trabalho: a análise, a interpretação. No que se refere ao grau de cumprimento das normas exigidas, tanto para o nível de Licenciatura como para o nível de mestrado, estes trabalhos variam de candidato para candidato. Alguns estudos podem ser aprofundados e outros não. Se houver continuação do programa, a direção do programa deve verificar a capacidade dos candidatos de prosseguirem os seus estudos em um nível mais elevado.

V.5 O DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

1. UP

Os beneficiários do curso de ISP foram os quadros do - Ministério e outras instituições governamentais que não tiveram a oportunidade de seguir um curso de pós-graduação por causa do fechamento da Faculdade de Educação. O objectivo explícito era de dar-lhes elementos/técnicas a fim de melhorar o processo de planejamento no ministério e de reforçar outras instituições, especialmente o Instituto Superior Pedagógico; implicitamente, foi necessário resolver uma questão sobre os seus estatutos relativo aos outros que tiveram esta oportunidade.

É claro que ainda não é possível avaliar a influência neste sentido porque somente dois anos se passaram desde ao fim do curso; mas podemos comentar que os três candidatos do ISP que, em princípio, deveriam continuar a reforçar esta instituição não acabaram o curso.

2. INDE

(a) Os Cursos

Porque os cursos ainda não acabaram (ou somente recentemente), o nosso comentário sobre o efeito destes cursos sobre o desenvolvimento institucional somente pode comentar sobre as influências possíveis dado o conteúdo do curso e as necessidades do país. Três pontos:

*Digamos que, do nosso ponto de vista, os cursos não foram os melhores adaptados as necessidades do país mas, como todos os cursos, muito depende da iniciativa dos candidatos a nível individual;

*o conteúdo dos cursos foram principalmente académicos e os temas de investigação eram escolhidos em parte em virtude desta formação, e então as vezes as recomendações foram independentes das possibilidades de melhorar o sistema;

*(o que não é uma crítica aos cursos em si) a ênfase sobre a pesquisa educacional independentemente da capacidade de gestão faz com que não haja um balanço apropriado da capacitação.

(b) Os programas

Do ponto de vista da equipe de consultores, o objetivo principal das actividades era a formação dos grupos de pesquisadores com uma autonomia profissional. Fizemos os nossos comentários sobre o conteúdo dos programas em outras secções: aqui a questão é sobre o desenvolvimento dessa 'autonomia' profissional onde um elemento tem domínio da sua área e a confiança na sua própria capacidade e conhecimentos.

Claro que qualquer comentário vai ser muito impressionista e os consultores podem argumentar com uma certa justificativa que um período de 3 ou 4 anos é pouco para desenvolver este tipo de profissionalismo; reconhecemos também que a situação na ocasião de nossas visitas era muito fluida porque o futuro do programa não foi definido. Com todas estas qualificações, o único grupo que deu-nos a impressão dum grupo autónomo neste sentido era o grupo de ciências naturais: a um certo nível o grupo de matemática mostrou domínio de seus métodos mas, sem Kilborn, faltava a confiança necessária; o grupo de linguística estava a fazer muito bom trabalho mas sem um idéia clara sobre as possibilidades de desenvolvê-lo; e ficamos com a impressão que o grupo de sociologia era muita fraco.

3. BEA

O problema de desenvolvimento institucional é inteiramente diferente aqui: em princípio, no início, um dos dois objetivos deste projeto era de apoiar o Instituto Nacional de Educação de Adultos. Esta instituição ainda não esta regularizada e o programa e agora restringido à capacitação individual através do programa de Bacharelado.

O problema agora é que não há um quadro institucional para os graduados deste curso: e temos a impressão que esta falha não preocupa ninguém. O desenvolvimento institucional é fraco.

V.6 OS CUSTOS

V.6.1 Os Programas de Mestrado

Dois tipos de comparações podem ser feitas: com o programa do Mestrado no INDE em Maputo e com alguns cursos em países do Norte.

Curso de Bissau:

Estudos a tempo parcial com um equivalente de 3 semestres ao sistema na Dinamarca, com vários cursos didácticos, uma visita às instituições fora de Moçambique, e um trabalho de campo. Estimativa dos custos para os 8 candidatos que ficarem são da ordem de 2.5 milhares cs ou, aproximadamente para cada candidato, USD 50 milhares (Carr-Hill, 1996).

Em comparação com os cursos dos países do Norte e incluindo os custos de viver num país d Norte, o que é caro, por exemplo:

*

Um Diploma em Londres (com uma duração de um ano com cursos didácticos e sem pesquisa de campo custa 6 270 direitos da inscrição + ,6 000 por gastos de residência = ,12 270 ou seja aproximadamente USD 19 milhares;

*

um Mestrado (M.Phil) em IDS Sussex (com um duração de dois anos com cursos didácticos e uma pesquisa em profundidade), custa 5 850 direitos de inscrição + 6 000 subsídio de residência num total de ,11 850 por ano. Em dois anos são aproximadamente USD36 milhares;

*

Um Mestrado em Massachusetts onde os alunos ficam 2 anos (com cursos didácticos e uma pesquisa não em profundidade) custa \$12 000 direitos de inscrição + \$4 200 subsídios de residência + \$4 400 de custos vários num total de \$20 800 por ano ou \$42 milhares em total;

*

um Diploma (com um duração de dois anos - sem informações detalhadas) em Berlim custa 20 000 DM

direitos de inscrição + 15 000 DM subsídio de residência num total 35 000 DM por ano. Em dois anos são aproximadamente \$45 milhares.

As estimativas destes cursos em Maputo nas secções anteriores são de USD 66 000 ou de USD 70 000. Mesmo se tomarmos a cifra mais baixa, os custos do Mestrado por capita são elevados em comparação aos cursos em países do norte. Então o argumento que estes cursos são mais econômicos não pode ser justificado. Temos de justificar estes custos sobre outras vantagens tais como de ter um curso no local; as possibilidades do trabalho a tempo parcial e de 'networking' (trabalho em conjunto) na situação local. A primeira vantagem é claríssima; mas, no caso dos cursos considerados aqui, não é claro que havia um tal 'networking' trabalho em conjunto. Evidente que o balanço custo-eficácia foi avaliado só em termos do custo por cada diplomado e este não é o único fim; mas, é uma consideração.

V.6.2 O Bacharelado em Educação

Os custos do curso do BEA podem comparar-se com os de outros. Os cursos de curta duração (em Londres e na Suécia) - normalmente mais caros - custam aproximadamente USD 1 000, por semana. Um curso de um ano no CIE de Massachusetts custa USD 20 000. Outro ligado a TVIND, na Dinamarca, custa USD 15 000 por ano.

Mas, estes custos - claro que eles são elevados -deveriam ser comparados aos custos do BEA. As nossas estimativas (em cima) são de que, até agora, foram gastos cerca de USD 3M OU 16.6 SEK no período de quatro anos, o que é equivalente a um custo por ano de USD 30 000 por candidato.

V.6.3 O Programa LEMEP

Não havia uma referência para comparar os custos deste projeto com projetos semelhantes nos países do Norte.

VI ASSUNTOS LINGUÍSTICOS

ÍNDICE DAS MATÉRIAS

VI.1 INTRODUÇÃO

VI.2 ASSUNTOS LINGUÍSTICOS NO BEA

VI.3 QUESTÕES DE LINGUÍSTICAS NO INDE

VI.4 COMENTÁRIOS FINAIS

VI Assuntos Linguísticos

É melhor considerar em conjunto esta secção e a que está intitulada O Futuro. Elas foram concebidas e escritas juntas. Esta secção faz comentários principalmente sobre questões linguísticas mais limitadas que foram introduzidas imediatamente abaixo em V.1. A secção O Futuro leva mais a fundo (em conjunto com comentários em secções anteriores dedicadas especificamente ao BEA e o INDE) assuntos que dizem respeito à concepção dos projectos, os resultados da pesquisa, e (como indicado pelo título da secção) direcções para o futuro no que diz respeito a questões linguísticas, assim como assuntos mais abrangentes.

VI.1 Introdução

Moçambique tem um histórico de linguagem que é típico em muitos países do continente Africano: a linguagem da antiga metrópole colonial se tornou a língua franca e o veículo de avanço educacional, profissional e na vida pública em geral. Para se avançar além do nível elementar de educação, era necessário se tornar alfabetizado e articulado em Português. Pouca atenção era prestada às línguas nativas. Houve até mesmo uma lei em 1983 que proibiu o uso da língua local no ensino. De acordo com alguns isto foi rescindido, mas tem efeito duradouro. Qualquer coisa diferente de publicações-piloto e trabalhos experimentais, referindo-se a línguas locais, encontra dificuldades e atrasos burocráticos.

Esta situação acarreta os problemas conhecidos de bilinguismo no indivíduo (micro-sociolinguística) e problemas relacionados com determinar que idade começar a educação formal em Português, como usar a Segunda Língua com adultos aprendizes, etc. Isto também levanta problemas macro-sociolinguísticos de planeamento de linguagem dentro da sociedade: que papel a língua nativa deve exercer; qual língua nativa, se alguma deve ter precedência sobre outra; que impacto estas regras devem ter sobre a educação linguística e outras matérias do currículo, etc.

Houve uma grande mudança política no último ano, que pode ter um impacto bem mais linguístico do que político. Esta mudança é a candidatura de Moçambique para entrar para o 'Commonwealth', que foi concedida na CHOGM em Novembro de 1995. John Major relatou a 16 de Novembro de 1995 ao Parlamento Britânico que: " Chefes de Estado do Commonwealth concordaram em aceitar a candidatura de Moçambique para afiliar-se, a qual foi tomada como causa pelo Presidente Mandela e líderes de outros Estados do 'Commonwealth' na África Meridional, em vista de elos anteriores de Moçambique com a 'Commonwealth'." Todos os vizinhos de Moçambique apoiaram fortemente a sua candidatura. Para que boas

ligações se estabeleçam, contudo, torna-se necessário haver um meio de comunicação eficiente. Devido a posição do idioma Inglês pelo mundo a fora e dedicado ao fato que cada um dos vizinhos adjacentes a Moçambique tem Inglês no mínimo como seu segundo idioma, isso só pode significar que agora existe uma pressão ainda maior que a anterior para um nível de Inglês funcional, que permitirá aos Moçambicanos se aproveitarem do entusiasmo do Presidente Mandela e outros a respeito do país. Muito está sendo feito - transmissões de rádio e TV estão sendo feitas em Inglês, uma rádio comercial inglesa está sendo montada, Moçambique está estendendo a sua responsabilidade por melhoria da língua sob o SADC, livros-texto comissionados pelo ODA estão enfim conseguindo chegar em grandes números às salas de aula do sector do Estado, um novo projeto majoritário está iniciando-se visando providenciar o treinamento em serviço e a qualificação a todo professor de Inglês secundário, etc.

Este é o novo factor no cenário linguístico em Moçambique ao longo do último ano. O Inglês sempre teve alguma importância como sendo uma das linguagens majoritárias de comunicação no mundo. À luz destas evoluções recentes, poderia bem vir a ter uma importância ainda maior. É apenas por estes motivos que a importância do idioma Inglês é mencionada aqui. É para se levar em conta condições que estão mudando e não para promover a causa do Inglês para quaisquer outros propósitos. Não existe dúvida de que estas mudanças afectam apenas de forma mínima a situação da principal linguagem Européia de Moçambique, o Português. O seu papel como o idioma de educação e língua franca interna e, de certa forma externa, continua assegurado.

Em suma, sempre tem havido uma significativa dimensão linguística ao trabalho educacional em Moçambique, que precisa ser pesado na avaliação de qualquer curso ou área de trabalho em currículo a nível mais elevado. Existem agora as implicações e a oportunidade de se aprender Inglês, tanto para o indivíduo quanto em termos de planeamento de linguagem para instituições e planeamento de cursos. É apropriado que essa avaliação dê importância a assuntos de linguística tais como multilinguismo, já que eles permeiam todos os aspectos de aprendizado e ensino, em especial em níveis de Educação Superior e Pesquisa.

Nas secções seguintes, onde cabível, são feitos comentários sob os seguintes títulos:

Língua de ensino do curso
Língua do material do curso
Posição da linguagens nacionais
Posição do Inglês
Recomendações

VI.2 Assuntos Linguísticos no BEA

Todos os estudantes do BEA tem entre onze e doze anos de educação formal, e o seu nível de Português é mais do que suficiente para vir de encontro às necessidades linguísticas do curso, seja oral em classe ou para ler os textos necessários. Em relação aos últimos, todos tem sido em Português, quer provindos de Portugal, ou na sua maioria, do Brasil. Estes tem em número suficiente e qualidade geralmente apropriada. Parece não haver dúvidas que, em praticamente todos os casos até agora, existam materiais em Português para os assuntos abordados, sem necessidade deles em Inglês. Houve, contudo, alguma hesitação relatada pelos estudantes na sessão de retorno sobre a habilidade em língua Portuguesa de alguns conferencistas Suecos, que mal se encontravam à altura da tarefa linguística.

Quanto ao conteúdo do currículo, tem havido até o momento pouca evidência de atenção a assuntos de linguística, apesar de ter sido assegurado que nos meses restantes hão de ser cobertos assuntos como bilinguismo e multi-linguismo na Educação de Adultos, e capacidade literária. Elementos do INDE estão sendo convidados a dar algumas sessões a respeito da sua própria área de especialização. Existe um bom número de ligações, tais como esta, que poderiam ser reforçadas de forma local a iniciativas no uso de línguas nativas para capacitação literária. Outros projetos patrocinados pela ASDI fazem trabalho correlato - por exemplo o grupo de Ciências Naturais no INDE e a avaliação de Carol Benson. Em uma visão mais ampla, há muita disposição no Instituto de Verão de Linguística (Summer Institute of Linguistics) que está engajado na capacitação literária no norte do país e em países vizinhos. Existe material com disponibilidade imediata provindo destes e de outros projetos, que poderia ser facilmente explorado ao se tratar no curso BEA destas questões de linguísticas.

É verdade que o Inglês não é primariamente necessário neste nível de qualificação na área de Educação de Adulto. Contudo existem argumentos que sugerem que a provisão de Inglês será útil a longo termo. O Inglês providencia acesso a livros e especialistas no campo (documentações de fonte internacional como OMS, UNESCO, etc que nem sempre estão disponíveis em Português), isso torna possível viagens a países vizinhos (como a dos professores de Gaza até a África do Sul, para investigar o uso de Changana como linguagem de capacitação literária), abre janelas para experiências mais amplas (fazendo paralelo com experiências em países Anglo- fônicos sub-Saáricos, e além). Argumentos como este são aceitos na UP, e a política lá é que os outros cursos a nível de Bacharelado deveriam providenciar algum acesso a estudos de Inglês.

Recomendações

No momento não existe um plano formal para o conteúdo das últimas sessões deste curso; na ocasião da visita da equipe de avaliação estavam ocorrendo as discussões sobre o conteúdo da próxima sessão face-a-face no início de 1997. Devido a influência generalizada de língua como um meio e como uma área de conteúdo, recomenda-se que as intenções atuais de se tratar bilinguismo e capacidade literária em Português e em linguagens locais resulte em uma cobertura substancial dentro do currículo. É preciso dar a todos uma introdução a estes assuntos - não deve ser facultado ao aluno evitá-los por eles serem opcionais, apesar de que a possibilidade de aprofundar-se no assunto e em uma didática também deve ser oferecida. Há um bom número de oportunidades de se obter contribuições relevantes e locais, de projetos já correntes em Moçambique.

Existe a anomalia de que os cursos de bacharelado na UP (atualmente só um) em princípio oferecem algum treinamento em Inglês, mas já o BEA não o faz. Com certeza isto leva os estudantes do curso a não poderem buscar estudos posteriores muito acima do presente nível sem um conhecimento funcional de Inglês. Em vista disso, é aconselhável que na parte restante do projeto seja dada a oportunidade de equipá-los em termos de linguística. Não fazer isto significa que estes alunos não poderão contribuir à cadeira de Educação de Adultos em Moçambique em seus níveis mais elevados. Eles serão efetivamente barrados na Licenciatura, Mestrado e graduações em Pesquisa. É bem possível que descubram que não são capazes de lidar com a provável pressão provinda de seus futuros alunos, de querer acesso a literatura atualizada, ter comunicação com países vizinhos, participar em esquemas do Commonwealth, e assim por diante. Considerando a perspectiva de longo prazo, não parece sábio limitar o efeito multiplicador desejado do curso do BEA desta forma.

Antes de se decidir qualquer solução prática para os problemas de se introduzir o Inglês neste estágio tão avançado do curso é preciso reconhecer a limitação do tempo disponível até o final. Também é preciso levar-se em consideração que muito do curso ocorre a distância e que a provisão de qualquer ensino face a face nestas circunstâncias seria impossível. Uma opção seria a de avançar duas estratégias: concentrar apenas sobre as habilidades de leitura (de forma a permitir acesso a literatura em Inglês); utilizar uma mistura de Inglês intensivo durante os seminários (talvez um meio dia de Inglês para iniciar, daí uma hora por dia no restante do período), complementado por material de treinamento de leitura a ser levado consigo para os períodos entre as oficinas de trabalho. É preciso admitir que, no tempo

limitado existente até o fim do projecto, relativamente pouco progresso pode ser atingido. O aprendizado de línguas é um processo lento.

VI.3 Questões de Linguística no INDE

A decisão original de se desenvolver a capacidade de pesquisa dentro do INDE na área de linguagem foi justificada sobre a "ecologia" linguística, como as vezes é chamada, de Moçambique. Isto está caracterizado na Introdução desta secção do Relatório. Apesar de não ser única na África, a situação linguística em Moçambique é complexa, subdesenvolvida e sub-pesquisada. Traz à tona numerosos problemas sobre políticas (qual deve ser a posição das autoridades frente às diversas línguas no país?) e sobre práticas. Existe de facto um vácuo de política a respeito do ensino de línguas; neste contexto qual deve ser a abordagem prática ao ensino de línguas? É um passo lógico que se coloque em operação um projecto que visa estabelecer dados básicos sobre aspectos da situação linguística, e daí os traz a confrontar os aspectos de educação nacional. Ao mesmo tempo, aumenta-se por consequência a capacidade de pesquisa do INDE. A questão de linguagem é tão importante - não apenas por motivos de ecologia complexa, relevância e utilidade educacional em potencial, mas também porque a linguagem é o veículo de pensamento e atividade humana, permeando todas as atividades da vida e isto justifica a escolha desta área específica de pesquisa na qual operar. Vale a pena notar que este projecto tem sido pioneiro e inovador no contexto de Moçambique. Algum trabalho está sendo feito em sócio-linguística na Universidade Eduardo Mondlane, mas reflete muito o crédito da equipe Portuguesa que quase exclusivamente estão tentando relacionar a perspectiva mais teórica às necessidades educacionais do país.

Estes objetivos gerais são louváveis e têm sido realizados de 3 formas: um corpus de Português Moçambicano falado no meio urbano, um corpus de dados sobre aquisição linguística infantil provindo de um contexto rural de múltiplos idiomas, e um perfil sócio-linguístico das linguagens Bantu. As escolhas em potencial para projetos específicos são muito amplas: esta seleção de 3 é tão boa quanto qualquer outra que se poderia fazer, e está justificada na documentação. Tem a vantagem de estar considerando um prisma de factores importantes: urbano/rural, criança/adulto, Português/linguagem nacional, etc.

Uma crítica possível é que estas 3 áreas de foco talvez não tenham sido seguidas com vigor igual. É uma questão de perspectiva, mas a menos importante das tarefas é provavelmente a de se desenvolver um corpus de Português Moçambicano falado. No entanto isso aparenta ser a

preocupação central da equipe Portuguesa em minhas discussões com eles, e um assunto para a publicação de relatórios de pesquisa, artigos, etc. Entende-se que outros aspectos do trabalho tem sofrido mais com falta de pessoal, ausência de pessoal no estrangeiro, etc. Permanece agora a importante questão de como que, no tempo restante, estas outras áreas de pesquisa podem fazer um melhor uso do trabalho até agora.

Quando se questiona se os vários projectos tem feito o progresso que era de se esperar, a resposta é um sim reservado. É possível apontar artigos que foram escritos, conferências nas quais houve participação, habilidades que foram desenvolvidas e considerável volume de dados acumulados e analisados. No entanto muito tempo e dinheiro e os esforços de muitas pessoas entraram na produção destes produtos. É portanto de se esperar que haja mais "produto", em termos de dados, publicações e habilidades. Mas é preciso aceitar que é um trabalho prolongado treinar uma equipe de pesquisadores, e é tarefa particularmente difícil em um país em desenvolvimento onde a noção de pesquisa linguística aplicada é novidade e inovadora. Portanto, mesmo se várias partes dos projectos mal progrediram além dos estágios fundamentais, de um modo geral o progresso está muito parecido com o que se esperava.

O corpus de Português tem sido bem executado e está consideravelmente avançado de um ponto de vista linguístico, talvez por causa de toda a atenção que recebeu. É impressionante a habilidade da equipe de coletar dados e de analisá-los no computador, depois de treinamento apropriado nos programas necessários. Tinham capacidade de prestar conta de sua pesquisa e suas atividades de desenvolvimento aplicadas aos problemas a serem revistos. É evidente que a supervisão dos líderes da equipe tem sido efetiva, levando a pesquisadores competentes e um produto convincente vindo como resultado de trabalho árduo.

No que diz respeito a membros da equipe, toda a equipe transmite a idéia de estarem trabalhando em perfeita harmonia, com as habilidades de uns completando as dos outros. Eles comprovam boas habilidades de pesquisa em suas áreas de treinamento, e familiarização com a literatura e programas de computador necessários para desempenhar o seu trabalho. É também uma parte significativa do seu desenvolvimento que eles tenham escrito e apresentado artigos em conferências internacionais, e estabelecido uma rede de contactos profissionais.

Obviamente, o grupo de Português tinha uma consciencização e sensibilidade elevada em relação à Linguagem. Os objetivos de desenvolver habilidades de pesquisa e de promover uma base descritiva de Português falado estão bem perto de serem cumpridos, sob a orientação de Christopher Stroud e Perpétua Gonçalves.

Ainda existem dois problemas:

Aparentemente a análise do Português falado vem sendo feita até agora numa base um tanto eclética, com nenhuma referência central a alguma escola de Linguística. Isso é provavelmente uma vantagem. É chegada a hora na qual possivelmente será dada mais atenção às descrições (sejam quais forem suas bases teóricas) que vão além das análises de sintaxe, lexis, fonologia e etc. É preciso que haja uma preocupação crescente com a linguagem em uso, uma ênfase sobre as noções e funções de linguagem, uma análise dos actos de fala no discurso oral. Isto é necessário para se obter uma visão mais completa do Português falado. Também é vital para qualquer trabalho aplicado que venha a resultar de uma fase descritiva inicial.

O segundo problema é a respeito da direção do trabalho no futuro. Não foi possível na ausência de Perpétua Gonçalves obter da equipe uma idéia clara sobre quais trabalhos estavam planejados para o futuro (isso em si é surpreendente e, possivelmente, um sinal de aviso). No entanto, é evidente que planos estão sendo feitos para se tirar vantagens da recente responsabilidade do INDE pela reforma curricular. A professora de Didática da UP, Maria Carrilho Dinis, tem recentemente contribuído para o trabalho; Aniceto também une os diversos membros da equipe que possuem qualificações de Professores. Esta nova direção deve ser encorajada, e seus produtos disseminados da maneira mais abrangente possível.

No desenvolvimento de habilidades de pesquisa e no estabelecimento de um corpo de conhecimento descritivo, existem paralelos óbvios entre o grupo de Português e o grupo de Ciências Naturais. O grupo de Ciências Naturais, em particular, precisa tomar iniciativa rapidamente no sentido de ter certeza que o produto de seu trabalho seja utilizado. Os seguintes casos concernentes a problemas de língua, ilustram este ponto geral.

Um conhecimento de assuntos linguísticos distingue o trabalho do grupo. O coordenador, Oleg Popov, traz atenção explícita a isto em seu recente trabalho (que foi discutido regularmente com Christopher Stroud sendo um exemplo de sinergia entre os grupos); Salvador Matavele tem responsabilidade pelos assuntos e línguas locais dentro do

grupo. Ele produziu um Dicionário Português-Changana - Conceitos de Ciências Naturais do Ensino Primário do 1 Grau, muito útil para os professores. A dificuldade com o primeiro trabalho de linguagem é ter encontrado problemas para ir além do estágio piloto, experimental. Um projeto de materias educacionais, por exemplo, está sendo protelado por dois anos devido à falta de autorização a níveis do Ministério, Província e Distrito.

Um segundo exemplo se refere à simplificação dos materiais em Português, e um terceiro análises de exames. Nos dois exemplos, os resultados das investigações tem estado a disposição de outros, mas não se sabe que uso foi feito delas. Uma equipe fundada pelo Banco Mundial, revisou os materias de Ciências Naturais, mas não é claro se a pesquisa do grupo foi considerada. De uma forma semelhante, os exames de Ciências Naturais são analisados, e recomendações são feitas, porém os mesmos erros são repetidos em anos subsequentes, dando a entender que as análises do grupo são descartadas.

Uma questão para os dois grupos não é em si sobre linguística mas de disseminação de resultados, e providências das várias partes do sistema para fazer uso dos resultados gerados pelos pesquisadores. Não existe dúvida que esforços têm sido feitos de se "vender" o trabalho das equipes ao mais amplo mundo educacional. Os motivos pelos quais os "compradores" não estão sempre interessados não estão claros. Talvez esses motivos tenham relação com os antecedentes e início dos projectos. O problema agora é de como lidar com o que vem a ser, as vezes, até mesmo um ambiente hostil. A solução não é simples e tal facto tem de ser reconhecido. A secção 'O Futuro' tece considerações sobre estes factores mais a fundo.

Foi aceito de imediato que o curso de Mestrado seria em grande parte necessariamente ministrado em Inglês. O esquema parece ter funcionado, mesmo sendo variado o nível de Inglês dos participantes ao ingressarem no mestrado, e frequentemente os níveis não eram muito avançados. A provisão de treinamento no Instituto de Línguas foi apreciado (apesar de que os participantes comentaram nas discussões de retorno que mais treinamento teria sido uma

ajuda). Ao menos no caso do Grupo de Português, treinamento linguístico recente foi patrocinado pela NORAD. Possivelmente o maior resultado foi obtido pela pressão de ter de se comunicar frequentemente em Inglês. Na prática foi utilizada uma mistura de Inglês com Português - ambas as línguas tem sido usadas pelos estudantes em E-Mail recente com os supervisores Suécos. Atualmente, assistência especializada está sendo providenciada por Eduardo Tomé através de English for Academic Purposes (EAP), com ênfase na escrita. Em suma, partindo de uma mistura inicial de talentos e níveis, e com uma mescla de contribuições linguísticas, questões relacionadas aos talentos de línguas dos participantes do projeto do INDE parecem, de uma forma geral terem sido resolvidos - não perfeitamente, mas de forma aceitável.

A Abordagem e a Utilização Externa

O projeto já presta atenção a tópicos aplicados (tal como um diagnóstico dos errors etc.); a recomendação aqui é para um redimensionamento do projeto. Até agora, ao menos do ponto da vista dos membros do grupo de entrevista em Maputo, a ênfase principal é sobre a coleta e a análise dos dados. Na etapa inicial isto é evidentemente importante: mas, agora é tempo de mudar e de prestar mais atenção às perguntas práticas colocadas pelos utilizadores externos (como aqueles que escrevem os materiais, examinadores, professores, inspectores, funcionários do Ministério) e de organizar os dados de uma forma que se compreenda. É uma abordagem aos problemas onde as perguntas dos colegas fora do grupo imediato são tratadas com uma certa importância e eventualmente com uma certa prioridade. Os esforços são dedicados a responder a estas perguntas a parte do 'corpus' e, se for necessário, as análises futuras serão reorientadas para produzir as respostas.

Nós não temos a impressão que tal atitude seja aceita neste momento. Os membros do grupo tinham a tendência a considerar que os seus trabalhos foram parte exclusivamente dum programa de pesquisa. Mas o desenvolvimento das habilidades técnicas de pesquisa (duma maneira excelente na maioria dos casos) não deveriam ser considerados como um fim em si, mas sim um veículo para ajudar os seus colegas. É verdade que existe uma história positiva de algumas actividades orientadas fora; a recomendação aqui é de reforçar esta atitude de sensibilidade as perguntas externas.

Em resumo, os pontos principais são:

- Já é tempo de o projeto como um todo mudar a sua perspectiva. Cada vez mais o projeto deve caminhar em

direção a resultados aplicáveis do trabalho para os usuários dos dados do projecto.

- a equipe precisa estar mais alerta a essa dimensão do trabalho, e desenvolver habilidades apropriadas com mais urgência de forma a acrescentar à sua excelente capacidade de pesquisa linguística já existente.

- estas considerações devem alimentar as decisões sobre eliminação e sustentabilidade, assim como um conhecimento de bons trabalhos anteriores.

Estas recomendações devem ser vistas contra um pano de fundo de muito trabalho excelente, que tem produzido um bom corpus de dados, e uma equipe de pesquisa que possui habilidades de pesquisa aceitáveis para o tipo do trabalho feito até agora.

Recomendações

A primeira recomendação diz respeito à necessidade de se estender a atual base de análise para, de forma mais ampla, incluir perspectivas de uso, um senso mais definido de discurso, e uma conscientização mais aguçada da dimensão pragmática da linguagem. Isto não é para substituir o que foi feito até então mas para complementar. Desta forma é mais provável que os dados básicos dos corpus sejam exploráveis de forma que correspondam às necessidades dos usuários finais.

Uma segunda recomendação, que não é essencialmente linguística, é desenvolvida e justificada em mais detalhes na secção 'O Futuro' e é aplicável ao trabalho de ambas as equipes. Em suma, é que uma consideração maior sobre as necessidades dos usuários finais deve ser cultivada de forma mais profunda nos membros da equipe, e uma grande conscientização das mesmas deve ser permitida para moldar a natureza e a orientação do trabalho que está a ser executado. Agora é o momento na vida dos projectos de passar do estágio de pesquisa linguística praticamente como um fim em si mesmo (é essencial que seja para o desenvolvimento de habilidades básicas), para um estágio onde os fins e os usuários predominam. Visto de outra forma, o segundo motivo pelo qual o projecto de Português foi estabelecido inicialmente foi para abordar questões de linguagem educacional em Moçambique e desenvolver a partir dessas questões um corpo de conhecimento e um conjunto de profissionais com tais habilidades que poderiam responder às necessidades e preocupações educacionais nacionais. Este tem sido o objectivo durante a vida do projecto. É chegado o momento de torná-lo a prioridade suprema.

Ambas as equipes têm tomado medidas práticas no sentido de compreender o que os autores de livros didáticos, examinadores, professores e outros possam vir a requerer. Correndo o risco de fazer caricatura para nos fazer entender, diríamos com tudo que a abordagem aos usuários finais parece ter sido até agora do tipo "Isto é o que nós fizemos. Por favor utilize-o". O que estou a advogar é uma abordagem mais formal ao usuário final. Para obter respostas à pergunta "O que você gostaria que nós providenciássemos para você a partir dos nossos dados e do nosso conhecimento especializado, que viria a melhorar o seu trabalho?" De modo a chegar a uma resposta a esta pergunta, talvez seja necessário fazer alguma pesquisa de mercado e requeira análise com todas as bem-conhecidas técnicas para tal (questionários, entrevistas, observações, grupos focais, etc). É possível que os dados existentes sejam adequados; é mais que provável que venha a ser necessário algum realinhamento com as necessidades percebidas.

Talvez um objetivo de política geral no INDE devesse ser que todos tivessem uma capacidade funcional no Inglês. Os meios para este fim devem ser: treinamento básico para colocar todos no nível intermediário, o uso destas habilidades em comunicação genuína, e a fornecer o ensino especializado onde necessário (por exemplo redação para Fins Acadêmicos).

VI.4 Comentários finais

De forma geral a linguagem per se não é o foco dos problemas dos grupos de Português e Ciências Naturais. Estes lidam bem com os aspectos linguísticos de suas tarefas. É mais uma questão de orientação. O meu ponto de vista, é que, onde for possível, ambos os projetos devem tomar uma posição aplicada a suas áreas-sujeito. Não é o caso, por exemplo, que membros do grupo venham a ser redatores de materiais eles próprios, mas é importante que eles usem suas habilidades de pesquisa em áreas que tem relevância imediata para escritores, professores, e examinadores.

Tendo feito isso, é essencial que eles desenvolvam uma estratégia explícita de disseminar seu trabalho a todas as partes interessadas, que trabalhem junto às autoridades competentes de modo a assegurar que seus resultados sejam levados em conta por projetos que sejam desenvolvidos em outras localidades. Embora não seja fácil uma tal política num contexto marcado pela história dos projectos, não existe outra alternativa para extrair o benefício máximo do investimento já feito.

VII OS PROGRAMAS DE ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA DO INDE

VII.1 O ENSINO DE CIÊNCIAS NO INDE

VII 1.1 *Pessoal*

VII 1.2 Capacitação Institucional do Projecto de Ciências

VII 1.3 Projectos: exemplos de capacitação institucional

VII 1.4 Comentários de avaliação dos projectos e da capacitação institucional

VII 2 O ENSINO DE MATEMÁTICA NO INDE

VII 2.1 *Pessoal*

VII 2.2 Capacitação institucional no projecto de Matemática

VII 2.3 Desenvolvimento de materiais de ensino

VII 2.4 Fase 1: Avaliação dos materiais didácticos existentes

VII 2.5 Fase 2: Desenvolvimento de materiais de ensino

VII 2.6 Comentários avaliativos sobre o projecto de matemática

VII 2.7 *Possíveis direcções futuras e recomendações*

VII 2.7.1 Desenvolvimento Profissional Individual

VII 2.7.1 Desenvolvimento Profissional Individual

VII 2.7.2 Grupos em desenvolvimento e redes não-institucionais

VII 2.7.3 Desenvolvimentos estruturais no INDE

A.VII.1 Documentos base das seções VII.1 e 2

A.VII.2 Fontes de informação das seções VII.1 e 2

A.VII.2.1 Documentos recebidos

A.VII.2.2 Quem nós vimos, quando e o que

VII.3 RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO ENSINO PRIMÁRIO (LEMEP) OFERECIDO PELA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA (UP) - DELEGAÇÃO DA BEIRA

OS PROJECTOS DE ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA DO INDE

VII.1 O ENSINO DE CIÊNCIAS NO INDE

VII 1.1 *Pessoal*

O grupo de ciências foi constituído em Fevereiro de 1993. Parece que quando este grupo foi criado não havia actividades relativas ao ensino de ciências no INDE. Parece que quando o livro de ciências da 5TM classe foi concluído em 1986, os especialistas locais desta disciplina deixaram o INDE, comprometendo o desenvolvimento futuro. Daí o grupo de ciências iniciou-se de uma base muito reduzida em 1993.

O grupo é constituído por Francisco Januário, Mariano Jasso (coordenador do grupo), Salvador Matavele e Oleg Popov (consultor do grupo)

Popov foi docente na Universidade Pedagógica. Dois elementos do grupo de ciências do INDE, Januário e Jasso, foram estudantes de Popov na referida Universidade. Estes dois estão a trabalhar no projecto, desde o início e o terceiro (Matavele) começou em 94. Tem-se incumbido de diversos projectos. Estes são descritos na secção 3.3

VII 1.2 Capacitação Institucional do Projecto de Ciências

O desenvolvimento dos integrantes do grupo nos 4 anos de existência do grupo de ciências foi impressionante. Dois estão no Programa de Mestrado: Francisco Januário e Mariano Jasso, e estão informados e comprometidos com as suas pesquisas e o trabalho do INDE. Colocaram-nos importantes questões relativas ao seu trabalho quando com eles estivemos; têm um grande desejo de aprender e estão atentos a todas as oportunidades que surgem. Um par digno de nota. O terceiro elemento (Salvador Matavele), tem um conhecimentos de inglês muito mais fraco e estamos menos convencidos de suas capacidades. Contudo, o seu trabalho no INDE tem tido importantes resultados, o que constitui certamente um importante indicador positivo de capacidade.

Há outros aspectos do desenvolvimento da capacitação que têm resultado dos projectos específicos dos quais o grupo do INDE se tem incumbido. Estes estão indicados na breve descrição dos referidos projectos na secção seguinte. Adicionalmente a estes projectos têm sido desenvolvidos importantes ligações entre o grupo de ciências e pessoas/organizações fora de Moçambique.

Os contactos individuais tem sido parte do programa Mestre

e incluem o Prof. P. e Doutor M. Hewson, University of Wisconsin-Madison; Prof. Sjoberg, Universidade de Oslo; Dr Peacock, University of Exeter; Doutor Zeitsman, Universidade de Witwatersrand. Contactos organizacionais incluem o Programa de Ciências Primário (África do Sul); Universidade de Witwatersrand; Conselho Internacional de Associações de Educação de Ciência (ICASE), incluindo a visita do secretário do ICASE DR. Jack Holbrook a Maputo, Forum Africano pela educação Científica e Literária das crianças, Associação Sul-Africana pela Pesquisa Educacional em Matemática e Ciências.

VII 1.3 Projectos: exemplos de capacitação institucional

O grupo de Ciências vê o seu serviço, ao longo dos 4 anos, como encaixando-se em duas fases: a fase descritiva, (1993-4) durante a qual eles se engajaram em explorar o que estava a acontecer no ensino e aprendizagem de ciências (incluindo currículo e livros-texto), educação de professores primários de ciência , e avaliação do aprendizado de ciências; uma fase de desenvolvimento (1995-6) durante a qual eles tem desenvolvido e explorado possibilidades alternativas para o ensino e aprendizagem de ciências, e avaliação. A fase de desenvolvimento é, portanto, de desenvolvimento do currículo; mas, como há de ser visto adiante, desenvolvimento de abordagens e materiais de alguns aspectos do programa de ciências, não do currículo como um todo.

Actualmente as actividades de desenvolvimento estão concentradas em 3 areas: avaliação (Francisco Januário) educação tecnológica (Mariano Jasso) e uso de línguas locais e materiais no ensino de ciências (Salvador Matavele). Fazemos a seguir breves comentários sobre cada um destes projectos, mas os primeiros são relativos à fase descritiva.

Aspectos da fase descritiva (1993-4)

No contexto da escola primária, tem incluído observação de aulas, exploração da compreensão, por professores e alunos, de alguns conceitos-chave do currículo (incluindo algum trabalho com professores e estudantes falantes de Tsonga, algum trabalho de colaboração com professores de ciências na África do Sul), e uma análise detalhada de práticas de avaliação envolvidas nos exames da 5TM classe. Este último estudo inclui a correcção das respostas dos alunos às perguntas de exame (isto é feito por grupos de professores). Foi produzida uma monografia informativa e fascinante descrevendo este projecto de avaliação. Algumas tentativas tem sido feitas no sentido de usar a informação proveniente do projecto de avaliação como uma base para a reconsideração das práticas envolvidas na elaboração e correcção dos exames da 5TM classe, mas isto ainda não teve sucesso.

Também foi feito um trabalho interessante no âmbito da formação de professores para o ensino primário. Foram feitas observações de aulas dos professores num CFPP (Centro de Formação de Professores) e o currículo da formação foi analisado. O grupo de Ciências constatou que o currículo da formação não correspondia ao currículo do ensino primário em vigor e que os métodos de ensino eram de transmissão do conhecimento. (Um surpreendente aspecto da formação de professores consiste no facto desta não contemplar nenhuma abordagem à avaliação que aqueles devem fazer, ainda que espera-se que os professores avaliem os seus alunos de modo a dar-lhes a possibilidade de não fazerem o exame nacional na quinta classe). Como consequência destes resultados o grupo de ciências promoveu oficinas para o pessoal do CFPP, com objetivo de introduzir as metodologias de ensino mais activas- por exemplo, como fazer experiências simples, bem como abordagens de conceitos relevantes, tais como classificação.

Os três projectos actualmente em desenvolvimento são:

- a. Avaliação: o objectivo é de tentar usar toda a informação obtida sobre os vários aspectos da prática corrente para se poderem considerar alternativas, quer em termos de formas de avaliação, quer do modo como os professores entendem esse avaliação. Tem sido considerado o papel e as formas alternativas de acompanhamento e avaliação das Ciências, na escola primária em Moçambique, envolvendo professores quando necessário.
- b. Ensino de Tecnologia: o currículo actual do ensino primário inclui uma área designada "Actividades Laborais" (relativas ao uso de ferramentas e à prática da agricultura, etc.). No entanto, nos foi assegurado que esta área do currículo é raramente leccionada no momento presente. A essência deste projecto é a exploração da introdução do ensino de tecnologia, na escola primária como uma alternativa às "Actividades Laborais". Notámos que esta abordagem está de acordo com os motivos que levam à introdução do ensino de tecnologia em muitos países na última década- uma nova concepção dos assuntos técnicos. Também verificamos que a introdução do ensino de tecnologia foi recomendada pelo Plano Director Para a Educação Básica, em 1994, embora o lugar do ensino de tecnologia no currículo ainda não esteja claro.

Neste projecto o objectivo foi centrado nas tecnologias tradicionais. Foi escolhida uma escola piloto, na Maxaquene. Esta escola tem um professor especializado em uma série de trabalhos manuais regionais. Esses trabalhos se tornaram a base do ensino de tecnologia na 2TM, 3TM e 4TM classes. A avaliação desta abordagem envolveu observações de aulas e entrevistas com estudantes e professores. Um facto importante do ensino consistiu no envolvimento de alunos e membros da comunidade local em papéis de

instrução.

- c. Materiais locais/Língua: este trabalho foi desenvolvido na província de Gaza e integrou três aspectos: o desenvolvimento de um dicionário de ciências Português/Changana com vocabulário científico; o desenvolvimento de materiais acerca de "Plantas Locais em Gaza", a adaptação para este contexto de materiais produzidos pelo ICASE, envolvendo experiências simples. Estes materiais foram usados em escolas experimentais, na província de Gaza.

A introdução de ideias e materiais tem envolvido oficinas orientadas pelo grupo de ciências. Estes materiais tem de ser avaliados pelos professores antes de serem utilizados. Em consequência disso tem havido resistência dos professores ao uso destes materiais. A resposta do grupo de ciências para esta situação foi muito sensata-foram produzidos alguns exemplos de lições de modo mais detalhado, mas não para todos os materiais. Alguns professores foram encorajados a usar aquelas partes dos materiais que requeriam deles o uso de iniciativas em planeamento detalhado. Segundo o grupo de ciências, 20 professores da província de Gaza usam agora métodos de ensino mais activos e os materiais locais que foram produto do projecto.

- d. Comentário geral acerca dos 3 projectos: todos os projectos focalizam a necessária ligação entre o novo currículo e a capacitação dos professores.

(Nota: Nas nossas descrições do trabalho de grupo de ciências, tivemos necessariamente de nos apoiar nos documentos fornecidos pelo referido grupo e pelo seu consultor. Não nos foi possível visitar os locais de execução dos projectos.)

VII 1.4 *Comentários de avaliação dos projectos e da capacitação institucional*

Considerámos o trabalho do grupo de ciências fascinante. Os projectos que este grupo tem levado a cabo são relevantes para Moçambique no que diz respeito ao desenvolvimento das ciências, a nível do ensino primário. Estes tem sido orientados com perspicácia e claras orientações para a implementação, constituindo uma base importante para o desenvolvimento do trabalho futuro no que diz respeito ao ensino de ciências. O trabalho deste grupo constitui, em particular, uma forte base para o desenvolvimento futuro de materiais e do currículo, quer em termos de especialização geral desenvolvida no seio do grupo de ciências, quer no que se refere aos projectos específicos por eles desenvolvidos. Parece-nos que o projecto de educação tecnológica beneficiaria igualmente se fosse visto como algo mais ligado com a ciência (designado projecto de Ciência e Tecnologia),

mas por outro lado nós só temos reações favoráveis.

Nós estamos também impressionados pela forma com a qual o grupo de ciências tem podido fomentar o desenvolvimento de bom número de professores e educadores de professores. O grupo de ciências é actualmente um recurso humano substancial, com capacidade de efetuar um papel majoritário no desenvolvimento futuro da educação em ciências (e tecnologia) do país. É também um grupo com contactos significativos e altamente relevantes fora do país.

Considerando tudo o que foi conseguido, apesar de não haver quase nada no início deste período, fica claro que o consultor abordou a questão da capacitação institucional com uma considerável habilidade. A nossa única preocupação é a falta de uma ligação substancial entre o grupo e outras instituições dentro do país, mas nós compreendemos que não existem actualmente as estruturas que permitem isto. Isto é, ao levantarmos este assunto, não pretendemos fazer crítica alguma ao modo de agir do grupo de ciências ou ao consultor de ciências. Até certo ponto pretendemos mostrar que a estrutura da educação geral no país não está ainda a fazer o devido uso da sua sabedoria colectiva.

VII 2 O ENSINO DE MATEMÁTICA NO INDE

VII 2.1 Pessoal

Na fase 1 do projecto (1990-1993) estiveram envolvidas 4 pessoas: Wiggo Kilborn, consultor sueco, Frauke Drisma, Luis Bombe e Marcos Chirinda. Os três últimos tiveram, infelizmente, que deixar o projecto para assumirem outros postos, na última parte da fase 1. Verificou-se, aparentemente alguma insatisfação no grupo sobre o reconhecimento da contribuição dos membros e sobre a direcção geral do projecto.

Assim, na fase 2 (1993-96) foi necessário constituir outro grupo. Wiggo Kilborn juntou-se a Ernesto Mandlate como líder local, tendo recrutado Glória Manhiça e Diniz Guibundana juntamente com Castigo Fumo em regime de tempo parcial. Devido a complicações relativas ao salário, Mandlate deixou o projecto, no início de 1996 tendo ido para a Universidade Eduardo Mondlane. Este, regressou mais tarde, em regime de tempo parcial depois de uma negociação com o chefe da equipe sueca. Glória Manhiça passou a ser a chefe da equipe local.

VII 2.2 Capacitação institucional no projecto de Matemática

A capacitação institucional no projecto de Matemática tem sido predominantemente interpretada como uma capacitação individual, no contexto de uma abordagem de grupo ao projecto de desenvolvimento de materiais. Considerando que isto é claramente importante, foi surpreendente verificar o pouco desenvolvimento de estruturas formais ou de ligações com outros departamentos no Ministério ou com outras instituições. Isto tem certamente consequências no desenvolvimento futuro.

Durante a fase 1 os membros da equipe participaram em todos os aspectos da avaliação dos livros escolares e aprenderam bastante com a experiência. Não foi possível entrevistar Luis Bombe, mas os dois outros membros locais são agora Professores na Universidade Pedagógica e tem se beneficiado da sua experiência de trabalho no projecto de avaliação.

Na fase 2, uma vez mais, os três membros principais da equipe local estiveram envolvidos em todos os estágios do projecto do livro escolar: na planificação, na elaboração de materiais para os livros dos alunos e dos professores e no trabalho de implementação e avaliação com os professores.

Este trabalho desenvolveu algumas habilidades importantes nos três principais membros da equipe e poderá vir a constituir um valioso recurso no futuro. Embora eles não tenham feito nenhum relatório escrito acerca do trabalho do projecto, fizeram vários seminários com os professores para os aconselhar acerca dos materiais. Fizeram dois seminários por ano, com o pessoal dos CFPP. Contudo, considerando outros aspectos da capacitação institucional, é possível verificar que as disputas de salário tem dificultado o desenvolvimento individual. Ernesto Mandlate é o único candidato de matemática no programa de mestrado.

Tem havido um certo desenvolvimento de contactos internacionais. Ernesto Mandlate tem viajado para o estrangeiro, como para Wisconsin, USA, e para a África do Sul para apresentar o seu trabalho. Mais recentemente a equipe recebeu a visita de colegas da Guiné Bissau que estão a desenvolver materiais semelhantes. Glória e Diniz estiveram no Zimbábue, uma semana, este ano. Glória esteve igualmente em Portugal. Em geral, o grupo de matemática não recebeu, internacionalmente, o mesmo nível de atenção que foi dispensado ao grupo de ciências.

VII 2.3 *Desenvolvimento de materiais de ensino*

Apesar de que a nossa preocupação central nesta avaliação é com a capacitação humana gerada pelo projeto de matemática, nos foi pedido que comentássemos nos seus aspectos de conteúdo. Para que os leitores desta avaliação possam compreender a perspectiva dos avaliadores, é necessário esclarecer que nós cremos que o sucesso ou não de qualquer abordagem de ensino, relacionado ao conteúdo, não pode ser

julgado do exterior. É ressaltado por exemplo em pesquisa a inconsistência que ocorre entre observadores dos mesmos eventos educacionais. Tornam-se necessárias observações múltiplas e métodos que encaixem nos objetivos específicos e intenções intuitivas dos muitos participantes do processo para se conseguir julgar o sucesso ou insucesso de qualquer forma de estratégia de ensino. Mesmo discrepâncias e disputas inevitavelmente ocorrerão. É evidente que nós não pudemos observar os eventos ou processos em ação, e estivemos na dependência de relatos escritos e entrevistas limitadas. No entanto a equipa de pesquisa tem tido oportunidade de executar avaliação sistemática e nós nos referiremos aos seus achados.

As razões de qualquer sucesso ou insucesso que seja encontrado também podem ser muitas e variadas, e é extremamente difícil em qualquer pesquisa controlar os múltiplos fatores em operação, donde alocar causa ou motivo é um processo extremamente arriscado. O melhor que pode ser feito é fazer uma estimativa bem baseada em experiência, conhecimento das condições locais, e entendimento de situações semelhantes a essas existentes em outros lugares. Ademais, se a intenção da avaliação é de fazer recomendações sobre atividades futuras, então uma abordagem integralista provavelmente há de ser mais produtiva do que uma abordagem que procura pequenos detalhes.

O que nós faremos portanto, é olhar de forma integral as áreas de trabalho mais importantes do projeto; e a partir do nosso conhecimento de pesquisa em outros lugares, e do tipo de situação educacional que se obtém em Moçambique, tentar avaliar o trabalho no contexto de considerar a melhor forma de se desenvolver o futuro da educação em matemática em Moçambique. Isto não é um apologia do que se segue. De facto cabe sempre àqueles com relacionamentos mais íntimos ao desenvolvimento educacional corrente e futuro em Moçambique que decidam sobre ignorar, ou construir sobre as idéias providas desta avaliação. Esta consideração inicial é oferecida meramente para colocar em perspectiva aquilo que se segue.

VII 2.4 Fase 1: Avaliação dos materiais didácticos existentes

Essa parte da avaliação baseia-se no "Relatório Final e recomendações da avaliação de materiais de ensino para Educação Primária de nível inicial em Moçambique, Matemática III, por Wiggo Kilborn. Série de Relatórios de Pesquisa n[º]4, INDE".

Esse relatório dita em detalhes o processo de avaliação utilizado, que teve dependência completa sobre o desempenho dos alunos em testes, e entrevistas com os mesmos. Os testes utilizados aparentam estar apropriadamente baseados sobre o currículo seguido, e as entrevistas com os alunos foram

promovidas de forma sensata, e seguiram a abordagem usada em muitos outros estudos de pesquisa, com testes das tarefas, e treinamento dos entrevistadores. Este aspecto do trabalho foi sem d'vida uma parte fundamental do processo de capacitação humana. Os testes também eram utilizados como exemplos de materiais que poderiam vir a ser utilizados em um Programa de Avaliação Nacional. Assim como providenciar informações a um nível Nacional, seria de esperar que estes instrumentos de avaliação poderiam ser desenvolvidos de tal forma a encorajar o seu uso pelos professores.

No que diz respeito às conclusões do relatório, parece não haver motivo de duvidar de sua veracidade no que se refere tanto a execução de tarefas pelos alunos, quanto à capacidade analítica dos mesmos expressa nas entrevistas. O relato, no entanto, parece em partes se tornar um tanto contundente. Por exemplo, na página 33 relata-se que "metade do n'mero de alunos no Grau 2 obteve sucesso em menos de 75% das tarefas do teste de adição", o que soa como um resultado bastante negativo. O resultado obviamente também significa que a outra metade dos alunos obteve êxito em resolver mais de 75% das tarefas, o que é um resultado muito mais favorável. Talvez valesse o comentário por si, principalmente em vista das condições difíceis de ensino e aprendizado. No entanto, não podemos negar que exista uma demonstração de considerável sub-desempenho demonstrado pelos resultados como um todo.

Houve também uma considerável habilidade demonstrada pelos pesquisadores na parte qualitativa da avaliação com a finalidade de diagnosticar os problemas relacionados ao processo de raciocínio dos alunos. A pesquisa foi bem administrada e seguiu a abordagem tipo "estória de detective", onde tenta-se utilizar tarefas diferentes para elucidar estratégias diferentes; a cada momento usando a observação de comportamento tanto verbal quanto físico para compreender o que eles estavam a fazer.

Enquanto a abordagem adotada foi de facto apropriada e reveladora, de uma certa forma foi também curiosamente limitada. O relatório teria sido bastante mais interessante de ler, e bastante mais produtivo como uma avaliação, se a pesquisa tivesse também abrangido dados baseados em questionários dos professores, e em entrevistas com os mesmos, e a respeito do seu uso dos materiais, e o seu entendimento das dificuldades e princípios envolvidos. O relatório contém evidência em anedotas a respeito do ensino nas salas de aula e do comportamento profissional dos professores, porém aparenta haver pouca informação sistemática obtida dos próprios professores. Quais aspectos que eles acham difícil de lecionar? Quais eram difíceis para os alunos? Quais os controles que eles sentiam estar sobre eles em termos de usarem os livros? Quais aspectos eles gostariam de ver melhorados?

É claro que pode ter sido difícil para a equipe de pesquisa

obter permissão para fazer perguntas aos professores, ou os professores podem ter mostrados relutância em responder a este tipo de pergunta. No entanto se a intenção original desta primeira fase do projecto era de obter informações que daria à equipe condições de projectar melhores materiais, tanto para alunos e professores, parece com certeza que o processo teria sido auxiliado em ter recebido os pareceres dos professores sobre o material existente antes de os rejeitarem completamente. Ainda mais é fato que, conforme é dito no relatório, os inspetores tem um papel muito controlador, por que eles também não foram entrevistados quanto aos materiais, suas falhas, e o que deveria ser feito para melhorar a situação? Presume-se que eles continuarão a existir na nova situação, e que seu papel continuaria a ser igualmente controlador.

Materiais didácticos, apesar de importantes, nunca existem sozinhos. O seu uso está sempre sujeito à intervenção humana e sua influência, e não apenas dos professores. Pesquisas vêm demonstrando mais e mais como é importante toda a dimensão social, na compreensão do sucesso e da falha no ensino e aprendizado da matemática; e pesquisadores estão cada vez mais a embutir em suas pesquisas a dimensão humana e social.

VII 2.5 Fase 2: Desenvolvimento de materiais de ensino

A informação desta secção provem de relatórios produzidos pela nova equipe de Matemática e de alguns dos próprios materiais em si. Como resultado da avaliação dos materiais existentes, novas propostas para os livros evoluíram. A equipe de matemática produziu os livros de aluno para os Graus 1, 2, e 3, com o material do Grau 4 em forma de fotocópia. Eles também produziram os guias de professor para os Graus 1 e 2, testes e protocolos de entrevista individual, com o foco do projecto sendo o desenvolvimento de uma nova abordagem ao conteúdo dos livros do aluno.

Tal nova abordagem nova consiste no acúmulo sistemático de habiliades de adição e subtração através de associações mentais específicas, ao invés de procedimentos de contagem que foram considerados pela equipe como sendo trabalhosos e difíceis de generalizar. Por exemplo para um simples problema de adição como $5+4$, ao invés de fazer os alunos contarem 5 dedos, e depois contarem mais quatro, por fim contando o total de dedos, a estratégia preferida é de fazê-los contar e aprender associações tais como $4+1=5$, daí $4+2=6$, que os induziria a contar a partir do primeiro número até que atinjam o total requerido. Isto é um estágio normalmente atingido por crianças após algum tempo, mas a pesquisa na primeira fase demonstrou que muitas das crianças testadas não usavam este processo mesmo após alguns anos. Outras estratégias similares foram desenvolvidas para adições mais difíceis, e depois para as contas de subtração.

Este avaliador prontamente admite que nunca viu essas

estratégias em particular usadas em qualquer outro lugar, e daí acha difícil comentar sobre sua efetividade. Suas fases iniciais parecem ser sensatas e plausíveis, e são bem defendidas nos relatórios que Kilborn escreveu. No entanto o teste de efetividade tem sempre que ser a influência sobre a prática em sala de aula dos professores e alunos, e em avaliações regulares.

O número de professores envolvidos no presente momento é: em Maputo 18, em Gaza 6 e em Nampula 6. São números razoáveis para um projecto experimental desse tipo. A avaliação de alguns dos materiais do aluno tem sido feita usando tanto testes quanto entrevistas individuais com alunos. Durante o ano de 1995, por exemplo, todos os alunos do Grau 1 nas escolas do projecto foram avaliados tanto em forma de teste quanto entrevista, o que foi uma atividade que gastou muito tempo e esforço. Ao longo do ano 1996, os alunos do Grau 2 foram testados, porém as entrevistas tem sido restritas novamente só aos alunos do Grau 1; que por sua vez tem sido entrevistados pelos professores, auxiliados por guias e tarefas de entrevista. Isto é um exercício de desenvolvimento extremamente útil.

A equipe ressalta algumas dificuldades que eles enfrentaram em executar qualquer avaliação de maior porte sobre as estratégias, e qualquer pessoa que tenha engajado em tais serviços terá simpatia com sua situação. Apesar disto, aqueles resultados de testes diagnósticos que se puderam obter, demonstraram que a maioria dos alunos poderia desempenhar de forma satisfatória as adições e subtrações simples; e os resultados dos testes usados de forma comparativa entre as classes experimentais e as classes de controle no Grau 2 pareceram encorajadores à equipe, e no ponto de vista deste avaliador, merecedores de maior atenção.

É provável, no entanto, que o fator crucial há de ser a capacidade dos professores de implementar o sutil e relativamente sofisticado procedimento que se faz necessário. O encorajar de determinadas linhas de pensamento nos alunos, ao contrário de determinados tipos de desempenho (através de exercícios escritos, por exemplo), é notavelmente difícil para educadores experientes e bem treinados trabalhando em ambientes favoráveis. Os guias de professores são ligados aos textos específicos apresentados aos alunos, e visam explicar aos professores a essência das estratégias a serem empregadas, mas far-se-á necessário muito mais pesquisa sobre a prática dos professores na sala de aula e sobre a influência de novos materiais sobre tais práticas, se a intenção é de se desenvolver ainda mais tais estratégias.

Mais uma vez, não foram empregados nenhum questionário de atitude com os professores, o seu ensino tem sido observado apenas infrequentemente e suspeita-se que não de forma sistemática, e os livros do professor não tem recebido nenhuma avaliação específica. (Os principais motivos disto

aparentam ser a carga de trabalho associada ao projecto, e as dificuldades logísticas de se visitar as escolas. A carga de trabalho para Gloria e Diniz é enorme, com a preparação de materiais para uso no Grau 4 para o ano que vem (pretende-se começar a usar o material do Grau 3 no ano que vem também, visto ter faltado tempo para impressão este ano), o programa de avaliação contínuo e o planeamento de seminários para os professores de Grau 3 e 4 para o início do ano que vem.)

Partindo dos resultados de outra pesquisa, obtivemos outra perspectiva avaliadora de novos materiais. Como foi dito acima, as abordagens incorporadas nelas são únicas. Wiggo Kilborn, experiente autor de livros didácticos, desenvolveu pessoalmente as idéias ali contidas e é de mente forçosa a respeito de seu uso e adoção. Contudo, é preciso dizer que eles não estão a seguir algumas das direções que as pesquisas internacionais vêm apontando como úteis.

Por exemplo, os seguintes extractos da compilação de pesquisa por Verschaffel e De Corte, a mais actualizada e de abrangência mundial (na International Handbook of Mathematics Education, Kluwer, 1996), oferecem vários indicadores de direções para a melhor prática de ensino de matemática escolar elementar. Alguns destes princípios estão envolvidos em novos materiais produzidos pela equipe de matemática, enquanto outros não estão:

1. O aprendizado de Matemática é uma actividade construtiva (onde a devida atenção precisa ser dispensada ao conhecimento existente do aluno).
2. O papel importante de um contexto autêntico e significativo.
3. Progredindo em direção e níveis mais altos do abstrato e da formalização.
4. Aprendizado através de interacção e cooperação social.
5. A interligação de componentes de conhecimento e habilidades.

Eles também citam as recentes recomendações do Movimento de Reforma nos USA:

1. Construir significados numéricos através de experiências do mundo real e do uso de materiais físicos.
2. Entender o nosso sistema numérico através de relacionar contas, agrupamento e conceitos de lugar-valor.
3. Desenvolver senso numérico.
4. Interpretar os múltiplos usos dos números encontrados no mundo real.

Em termos mais reais Verschaffel e De Corte resumem os desenvolvimentos mundiais em trabalhos numéricos iniciais como prestando mais atenção a:

- contar as custas de talentos operacionais lógicos,
- interpretando e criando senso numérico,

- permitir que indivíduos desenvolvam suas próprias estratégias de pensamento numérico,
- a variedade e flexibilidade de representações numéricas,
- a integração de tipos diferentes de conhecimentos numéricos,
- real e autêntica resolução de problema,
- múltiplos usos numéricos
- estimativa numérica

Ademais, com relação ao desenvolvimento de estratégias de pensamento numérico individuais eles dizem: "É essencial que as estratégias de pensamento mencionadas acima para os fatores básicos de subtração e adição não sejam em si, ensinadas como procedimentos repetitivos." (p 118). Apesar disso, os exercícios nos materiais novos parecem encorajar estes procedimentos, com muita ênfase no raciocínio.

O outro ponto a ressaltar a partir destes critérios é que os novos materiais não parecem encorajar os professores a reduzir os conflitos cognitivos dos alunos entre os conhecimentos de dentro e de fora da escola, através do ensino baseado no conhecimento trazido de fora da escola. As crianças actualmente tem experiências com números em toda espécie de contexto fora da escola, e como indicado no resumo de pesquisa acima, acha-se que é sensato propiciar condições para que tais experiências serem trazidas para dentro da sala de aula.

Não existe evidência desta idéia estar presente nos materiais actuais, também não tem sido posto em uso a pesquisa extensa que já foi realizada nesta área em Moçambique. Na realidade existe pouca indicação dentro do próprio material de ensino que ele tenha sido produzido especificamente e unicamente para o contexto Moçambicano. Existem poucas referências à vida Moçambicana, nada nos guias de professores estimula o uso de situações numéricas reais que ocorreriam no contexto rural, suburbano ou urbano, e nada que encorajaria os alunos a pensarem a respeito de um relacionamento significativo entre o seu trabalho numérico dentro e fora de sua sala de aula.

Muito da pesquisa sobre ensino de matemática tem mostrado que a falta de significado é a raiz da falta de compreensão e habilidade dos alunos, e apesar de os materiais parecem encorajar relações numéricas "internas", existe pouca chance de se desenvolver relacionamentos significativos com o mundo exterior. Com certeza a razão mais importante de se ensinar tais idéias matemáticas a crianças é que eles possam usá-las de forma significativa fora da sala de aula? No entanto em lugar algum encontra-se oportunidade para que isto seja desenvolvido e praticado.

Vale a pena ressaltar um último ponto aqui, o qual não é uma crítica a estes materiais em particular, e isto se deve ao fato de os materiais serem escritos em Português (que para a maioria dos alunos é uma segunda língua, L2). Em muitos

países existem hoje tentativas de ou utilizar o ensino na língua-mãe (L1), ou ao menos permitir envolvimento da língua mãe nas aulas de matemática na escola primária. Não existem atividades com foco linguístico nos materiais dos alunos nem tampouco é dada orientação a este respeito nos guias dos professores.

É evidente que existem excelentes argumentos políticos e sociais contra o uso do ensino baseado na língua mãe, e nós podemos compreender bem que no contexto deste projeto talvez não tenha sido viável encarar este problema. Mesmo assim, existe agora tamanho reconhecimento internacional da importância de se fomentar competência matemática em L1, enquanto se introduz a terminologia de L2 (especialmente nos primeiros anos de escola). Parece ser uma pena o assunto ter sido ignorado completamente.

VII 2.6 Comentários avaliativos sobre o projecto de matemática

No dia 9/11/96 foi realizado um seminário no INDE para a apresentação dos materiais tendo sido convidados grupos de pessoas de diferentes instituições, incluindo este avaliador. Ficámos surpresos quando soubemos que era o primeiro seminário do tipo e foi, de facto, uma versão modificada da oficina proposta nas negociações entre Palme e o Director do INDE, Miguel Buendia. Ele foi planeado como parte da tentativa de conciliar as diferenças entre o consultor de Matemática, Wiggo Kilborn e Jan Draisma (UP- Beira) ou pelo menos como forma de discutir as diferenças num contexto mais amplo do que até então.

A organização e o momento do encontro não permitiram que Draisma estivesse presente. Do nosso ponto de vista isto facilitou o encontro e evitou que as relações se tornassem tensas. Isto poderia certamente colocar este avaliador na difícil posição de ter que moderar as disputas. Ele poderia também ter sido convidado a comparar o projecto do INDE com o da UP da Beira, uma comparação que foi especificamente omitida no comissionamento da avaliação e que de qualquer forma teria pouco sentido prático.

Os participantes no seminário (excepto alguns do projecto dos professores) não tinham visto os materiais antes da realização do mesmo. Assim, depois das apresentações iniciais, foi-lhes muito difícil fazer qualquer crítica ou sugestão construtiva. Ninguém sabia qual seria a futuro do projecto. Existia também um ar de irreabilidade relativa a parte prática. Por exemplo, estiveram presentes alguns dos professores das escolas do projecto, mas no entanto nenhum foi convidado a fazer qualquer tipo de comentário ou a expressar qualquer reacção, formal, ao mesmo. Dois professores disseram algumas coisas em discussões posteriores, mas comparadas com o que este avaliador está

habituação a ver, em todo o lado, em situações semelhantes, as ideias e perspectivas dos principais recursos humanos foram quase totalmente ignoradas. Isto é o que muita gente está tentando modificar. O desenvolvimento dos materiais e a capacitação institucional constituam, seguramente, a ser a razão fundamental do projecto.

Como indicado acima, a ênfase principal do grupo de matemática tem sido a capacitação individual e progressiva através do envolvimento na avaliação de materiais didácticos existentes, no desenvolvimento de testes e outros materiais de avaliação, e no desenvolvimento de novos materiais de ensino. Esta estratégia tem atingido algum sucesso, com talentos e conhecimentos tais sendo adquiridos pelos principais membros da equipe. Eles agora sabem bastante a respeito da metodologia de pesquisa, entrevistas a alunos e professores, o preparo de materiais de entrevista e testes, a análise de resultados de teste e outros talentos relacionados a pesquisa. Eles tem aprendido a respeito dos problemas e desafios concernentes à produção de materiais de ensino, e a respeito das dificuldades de avaliação experimental.

Os professores envolvidos nas atividades do projeto também terão aprendido bastante não apenas pelo seu envolvimento formal no projecto, e no treinamento em serviço recebido, mais também pela experiência de ter pensado mais a respeito da compreensão matemática de seus alunos e de como seu ensino e seus materiais de ensino podema afetá-lo.

No entanto alguma preocupação deve ser expressa sobre a forma que o projeto tem se desenvolvido de um modo geral. Torna-se claro que há muito trabalho envolvido com tal projecto de desenvolvimento e avaliação, e ele aumenta quase que esponencialmente conforme os diferentes grupos de Grau que são envolvidos. O trabalho é realmente excessivo para a equipa actual, portanto uma decisão tem que ser feita: se o projeto deve ser reduzido em 1997, ou se a equip deve ser aumentada em tamanho.

Um factor importante foi a concepção original do projecto. Este poderia ter sido concebido como uma série de experiências com o objectivo de evidenciar a eficácia das diferentes abordagens aos materiais para o aluno e professor, em diferentes situações em Moçambique ou com a ideia de construir e aplicar o conhecimento resultante das pesquisas já desenvolvidas, em Moçambique. Neste período de 6 anos poder-se-ia esperar que as infraestruturas, contactos institucionais, conhecimentos e pessoal tivessem sido desenvolvidos, de modo a permitir que um programa de desenvolvimento de um curriculum nacional de matemática começasse, em 1997.

Com a forma actual o projecto parece ter sido planejado como um projecto piloto para um programa de desenvolvimento

curricular. As noções foram desenvolvidas e implementadas na experimentação e capacitação institucionais. Isto, apesar do facto de, segundo o nosso entendimento, não ter sido dada permissão para o desenvolvimento do programa ou o desenvolvimento do currículo ser um assunto muito complexo, necessitando de sensatez política e coordenação institucional.

Como já foi mencionado tem havido pouco relacionamento com outras instituições no que concerne ao ensino de matemática em Moçambique. De facto algumas relações não poderiam ter sido desenvolvidas de forma menos favorável. No entanto, há sempre dois lados numa argumentação. Tem que ser dito nesta avaliação que, segundo o nosso parecer, o projecto de matérias de matemática foi concebido segundo um único ponto de vista o que tem produzido reacções hostis por parte de outras pessoas e instituições. Embora não se possa deixar de sentir que tem sido dada mais ênfase à capacitação de indivíduos, grupos influentes e instituições e muito menos ênfase ao desenvolvimento e implementação de materiais novos e ainda não testados, as perspectivas futuras deverão ser mais promissoras do que até agora.

Embora, em 1993, não existissem dúvidas, quanto ao facto de que um projecto de elaboração de materiais poderia constituir um bom meio de capacitação institucional, a meta deveria ter sido sempre esta última. Parece que à medida que o projecto foi avançando, o meio se tornou a meta. Assim, a decisão, em 1993 (na qual a ASDI, o Instituto de Estocolmo e o INDE estiveram envolvidos), de mudar para um projecto deste tipo deve ser questionada.

VII 2.7 Possíveis direcções futuras e recomendações

Nós entendemos que esta avaliação está a ser desenvolvida com vistas a verificar se a ASDI deverá continuar a apoiar o projecto de capacitação institucional no INDE. Nós apresentamos as ideias que se seguem como recomendações para futuros envolvimento da ASDI nas actividades do INDE, durante os próximos dois anos.

VII 2.7.1 Desenvolvimento Profissional Individual

É preciso dedicar alguma atenção a como se continuar a desenvolver as capacidades individuais do pessoal do INDE. Enquanto a rota de Mestrado e PhD parecem sensíveis na superfície, nós recomendaríamos que pensamentos criativos sejam dados ao desenvolvimento de habilidades profissionais específicas necessitadas pelo pessoal do INDE que está envolvido no desenvolvimento de currículos e materiais. Pode bem vir a se tornar realidade que o estudo académico necessário para os diplomas mais elevados não é o melhor tipo de treinamento profissional. Podem vir a ser mais

produtivos, por exemplo, estágios de curto prazo junto a departamentos de desenvolvimento existentes junto a Ministérios de Educação no exterior. Acesso a consultores estrangeiros com especialidade em instituições burocráticas e administrativas de currículo também deve ser explorado, especialmente no contexto de 5.3 abaixo.

VII 2.7.2 *Grupos em desenvolvimento e redes não-institucionais*

Para se atingir crescimento estimulante e vigoroso na educação matemática e científica, requer mais do que um simples desenvolvimento institucional formal. De igual importância é a necessidade para um grupo cooperativo e produtivo, e redes de contactos não-institucionais. Associações de professores por matéria, grupos de pesquisa em cooperativa, reuniões regulares a nível local, regional, e nacional, seminários e conferências, boletins informativos e periódicos são todos integrantes do desenvolvimento curricular nas sociedades democráticas modernas. O desafio é como mobilizar todos os recursos humanos relevantes para ajudar o desenvolvimento da educação matemática e científica, e fazer com que professores, educadores de professores, pesquisadores, e profissionais a todo nível percebam que todos tem um papel a desempenhar e uma contribuição a fazer.

Nós ficamos bem impressionados e encorajados por casos tais como os seguintes:

- a conferência SOFMAT 96 para professores de matemática na província Sofala,
- as oficinas para professores promovidos pelo grupo de ciência do INDE,
- a formação de uma associação profissional para pesquisa em educação matemática e ciências.

Como uma entidade nacional, o INDE deve desempenhar um papel de estimular o desenvolvimento nacional e regional de tais actividades, tanto através de suas estruturas quanto através das actividades de profissionais individuais.

VII 2.7.3 *Desenvolvimentos estruturais no INDE*

Este último aspecto é o que nós vemos, talvez, como sendo aquilo que é mais urgente e importante para o INDE nos próximos dois anos. Nós cremos que a forma de se avançar nas áreas de capacitação no desenvolvimento do currículo em matemática e ciências é construir-se uma estrutura centralizada para supervisionar o desenvolvimento sistemático do currículo nacional.

Evidentemente nós estamos conscientes da necessidade de se pensar como melhor resolver os antagonismos que tem surgido entre o líder de equipe de matemática no INDE, Wiggo Kilborn,

e o chefe do departamento de matemática na UP Beira, Jan Draisma. A nossa proposta almeja construir encima daquilo que ambos tem alcançado em seus respectivos projectos até agora, assim como o que tem sido desenvolvido no grupo de ciências do INDE. Nós cremos que chegou a hora de se fazer um esforço de colaboração e que seja criativo para se reformar o currículo nacional de matemática e ciências na Educação Primária.

Nós não cremos que se possa ganhar algo mais em se continuar o desenvolvimento e implementação de materiais de matemática específicos do projecto actual. A carga de trabalho é grande demais, a equipe é pequena demais para o trabalho que está envolvido; os materiais, embora interessantes, são de concepção estreita demais, e existe oposição demais ao projecto. Nós cremos que chegou a hora de se fazer um esforço colaborativo e criativo para se reformar o currículo nacional de ciências e matemática para Educação Primária.

Deveria haver uma concentração em:

- usar o material do Grau 3 em poucas escolas (talvez somente em Maputo),
- avaliar o progresso dos alunos do Grau 3 durante o ano,
- avaliar completamente as estratégias que já estão em uso nos guias dos professores de Grau 1 e 2.

Em outras palavras nós cremos que o foco agora deve ser somente sobre a avaliação das abordagens experimentais usadas até agora, e não sobre a implementação de materiais durante os primeiros 4 ou 5 anos. Se for possível dentro do orçamento, deve também ocorrer alguma avaliação independente sobre o trabalho nas escolas. Não é normal que a mesma equipe esteja simultaneamente escrevendo os materiais e os avaliando.

No que diz respeito a nossa proposta de estrutura geral, nós vimos o plano de Miguel Buendia para o desenvolvimento do INDE e temos discutido com ele as seguintes idéias: (Estas são no entanto apresentadas no reconhecimento de que no nosso tempo aqui aprendemos apenas um pouco sobre a forma na qual o INDE opera dentro do MINED. No entanto, pelo retorno que nós temos recebido, leva-nos a pensar que nossas ideias sejam viáveis).

Nós propomos que a estrutura deve ser composta de 3 componentes:

- Grupo de decisão curricular (GDC)
- Grupos específicos de consultores do currículo (GECC)
- Grupos de ação (GA)

Nós delineamos a natureza de cada um destes, e as relações entre eles no seguinte diagrama abaixo, e daí descrevemos alguns detalhes.

Grupo de decisão curricular (GDC) dentro do MINED - gerido pelo INDE e operado através do INDE, com representantes de outros departamentos do MINED (educ. primária, IAP, etc)

Grupos específicos de consultores do currículo (GECC) para cada área de currículo (e.g. matemática) - gerido pelo INDE com representantes providos da UP, UEM, etc.

Grupos de ação (GA) para cada área de currículo, que preparam materiais para alunos e professores.

O objectivo desta estrutura é primeiramente de possibilitar ao INDE seja consultado amplamente, mas também de separar os papéis diferentes e tarefas em 3 grupos distintos. O trabalho do GDC é de supervisionar e gerir a totalidade do exercício de desenvolvimento curricular nacional. Ele deve ser controlado pelo INDE mas deve conter representantes dos principais departamentos do MINED com interesses pelo currículo, sua implementação e sua avaliação. Deve ser considerado o engajamento dos serviços de um consultor com especialidade e experiência prática na gestão de mudança curricular sistemática. Nós cremos que tal pessoa é provavelmente encontrada dentro de um Ministério de Educação existente. Talvez também seja sensato pensar sobre tal pessoa vir de um país cuja situação não seja tão diferente da situação de Moçambique.

O trabalho de cada GECC é de partir em busca do melhor conselho de todos os grupos no país que sejam especialistas no assunto e se necessário procurar auxílio no exterior também. Eles devem ter por objectivo construir sobre todas as experiências ganhas até então dos actuais projectos e no conhecimento de pesquisa e desenvolvimento que, de acordo com nosso ponto de vista já existe suficientemente no país. Eles devem dar conselho a respeito de propostas específicas ao currículo e sobre materiais de alunos e professores, assim como na educação de professores e treinamento em serviço, que seria necessário providenciar. Eles também devem aconselhar sobre quaisquer mudanças necessárias à avaliação e procedimentos de exames que resultassem das mudanças ao currículo.

O papel dos GA é de preparar os materiais e levar a termo o processo de desenvolvimento e implementação. Alguns, se não todos, dos actuais membros do grupo de ciências e matemática devem ser engajados neste serviço, como eles tem desenvolvido habilidades muito importantes através dos actuais projectos. Eles devem ser designados como Oficiais de Currículo eles devem fazer parte dos GECC e serem representados no GDC.

A.VII.1 Documentos base das seções VII 1 e 2

Antes da chegada a Moçambique foram-nos fornecidos os seguintes documentos:

1. Rascunho do relatório da avaliação sobre a capacitação institucional do INDE 1992-1996 (Instituto de Educação de Estocolmo);
2. Relatório trimestral de Janeiro de 1995 (Mikel Palme)
3. Termos de Referência para o Apoio à Pesquisa Educacional (designado Apendice B)
4. Termos de Referência para uma avaliação de projectos de educação superior/pesquisa em Moçambique (designado Apendice A)
5. Relatório Semestral das Actividades de 1 de Janeiro a 30 de Junho de 1996
6. Vários documentos da ASDI relativos à provisão de serviços de consultoria e à condução das avaliações.

A leitura destes documentos conduziu à clara conclusão de que a capacitação institucional é o principal objectivo dos projectos de Matemática e Ciências do INDE. Estes constituíram, portanto, a base da nossa avaliação no que concerne à forma como a capacitação institucional foi concebida nas actividades dos projectos de matemática e ciências e às possibilidades que devem ser consideradas nos próximos dois anos.

A.VII.2 Fontes de informação das seções VII 1 e 2

A.VII.2.1 Documentos recebidos

Os documentos recebidos antes da chegada já foram mencionados em 1.

Depois da chegada a Maputo tivemos acesso a outros documentos (alguns foram fornecidos pelo pessoal e pelos consultores do INDE, outros foram enviados para nós em Maputo e outros obtidos de outras fontes). Estes incluíam:

1. Relatório final da Avaliação do Projecto de Capacitação Institucional do INDE 1992-96 (Estocolmo, Instituto de Educação)
2. Vasta documentação das actividades do grupo de Ciências e do parecer do consultor (preparado por Oleg Popov)
3. Monografias e relatório em inglês acerca do trabalho realizado pelos grupos de Matemática e Ciências

4. Cópia do novo material escolar preparado pelo grupo de Matemática (só uma semana após a nossa chegada)
- 5 Relatório sobre a estrutura do Ministério da Educação (em português).
- 6 Informação acerca do IAP- Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (em português)
7. Informação sobre as expectativas do director do INDE relativamente às futuras actividades da instituição (em português)

A.VII.2.2 Quem nós vimos, quando e o que

Miguel Buendia, director do INDE, no dia 4/11/96, para um encontro preliminar; no dia 5/11/96 para discutir com os grupos de Matemática e Ciências; no dia 12/11 para discutir futuros cenários possíveis com ele. Neste encontro também deveria ter participado o director do IAP que, infelizmente, não pode estar presente.

Anna Graham da Embaixada Sueca, no dia 4/11/96 para discussões preliminares para discussões relativas ao relatório, e em 10-11-96 para discussões de relatórios.

Rolf Eriksson- MINED, "Assessor dos doadores" em 05.11.96, para informações

Ernesto Mandlate, membro e anterior chefe do grupo de Matemática, no dia 5/11/96.

Oleg Popov consultor de Ciências, no dia 5/11/96 para discussão preliminar, no dia 6/11/96 para discussões detalhadas e no dia 8/11 para discussões ainda mais detalhadas.

Francisco Januário, Mariano Jasso e Salvador Matavele, membros do grupo de Ciências, no dia 5/11/96, para discussões e no dia 12/11/96 para breves discussões (com Francisco Januário apenas, para clarificar alguns pontos)

Wiggo Kilborn- consultor de Matemática, no dia 10/11/96 para discussão integral

Hans Person, Anna Graham, e um substituto para Anna Graham em Fevereiro 97, em 10.11.96 para uma sessão de retorno.

Glória Manhiça actual chefe do grupo de Matemática, no dia 12/11/96

VII.3 RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO ENSINO PRIMÁRIO (LEMEP) OFERECIDO PELA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA (UP) - DELEGAÇÃO DA BEIRA

VII.3.1 O que procurar num curso como o LMEP

Eu iniciei esta avaliação considerando os seguintes aspectos, que constituem sub-títulos deste relatório:

- a estrutura do curso, relativamente aos objectivos;
- a relação entre o investimento feito com os estudantes e o resultado por eles obtido;
- a qualidade do pessoal/corpo docente e dos recursos;
- as perspectivas dos estudantes no curso;
- a contribuição do curso para o desenvolvimento dos recursos humanos.

VII.3.2 Estrutura do Curso

Eu pude apreciar os vários relatórios preparados pelo pessoal/corpo docente da LMEP, sobre a estrutura e as diferentes componentes do curso. Tal como cursos semelhantes noutros países, este integra as disciplinas de Matemática, Psicologia e Didáctica, mas inclui também História da Matemática, Linguagem e Pensamento, Português, Inglês, História, Antropologia e Ciências Naturais. O curso inclui, ainda, muitas sessões práticas em escolas primárias e nos CFPPs (Centros de Formação de Professores Primários).

O curso parece conter uma grande quantidade de conteúdos, mas é um curso que inclui, também, um certo tipo de trabalho inicial, característico dos cursos para a aquisição do nível de Bacharelato. Esta é uma decisão sensata, na medida em que permite que um estudante, que por razões diversas não pode concluir o curso, seja considerado Bacharel, desde que tenha completado as cadeiras do curso necessárias para tal. Os estudantes que completarem o curso, com sucesso, serão considerados Bacharéis e Licenciados.

Relativamente aos objectivos do curso, as componentes parecem bastante adequadas. Foi tomada uma séria decisão, no sentido de não incluir cadeiras gerais, por exemplo, de pedagogia ou

psicologia, uma vez que a maior parte dos estudantes já havia recebido este tipo de formação. Assim, a ênfase é dada a aspectos académicos mais especializados, com vista a desenvolver o alto nível de competência académica e profissional, que se considera desejável.

Portanto, assim como se focaliza áreas particulares pelas quais os estudantes são, geralmente, responsáveis, eles têm, também, a possibilidade de estudar determinado tópico em profundidade. Isto é particularmente importante para pessoas que irão assumir posições importantes no sistema. O director e o corpo docente estão conscientes de que estão a tentar desenvolver qualidades de liderança neste estudantes.

Uma das particularidades deste curso consiste no desenvolvimento da pesquisa extensiva e da investigação a nível de muitas cadeiras. Por outras palavras, em vez delas constituírem apenas uma cadeira do curso, designada métodos de pesquisa, surgem integradas nas outras, tal com, na Didáctica da Matemática tornando-se mais uma questão de metodologia do curso do que de conteúdo do mesmo.

Isto também reflecte os objectivos do curso, particularmente aqueles que dizem respeito ao trabalho de supervisão e aconselhamento com professores e formadores/instrutores. Está igualmente relacionado com o objectivo de fazer 'pesquisa em experiências matemáticas, dentro e fora da escola, olhando para as crianças, para os futuros professores primários e para as suas próprias experiências'.

VII.3.3 Características dos estudantes e resultados

De cerca de 170 candidatos inscritos, 45 foram seleccionados para o curso. Presentemente, há ainda 35 estudantes inscritos. Dos restantes, 3 fracassaram completamente, 2 completaram, apenas, o Bacharelado e os outros morreram ou abandonaram o curso por razões pessoais.

O critério para a selecção do grupo inicial combinou o bom desempenho nos dois testes de matemática e de didáctica da matemática e a necessidade de equilibrar o grupo em termos de experiência de trabalho e de distribuição

geográfica (provincial), a nível do País. Foi considerado importante ter uma mistura de estudantes que leccionassem no Ensino Primário do 1º e do 2º grau, no Secundário, nas instituições de Formação de Professores, bem como em todas as províncias do País, de modo a assegurar que a maior parte das línguas de Moçambique estivessem representadas.

Tendo em vista os resultados, pude encontrar-me com 7 estudantes que estão actualmente a trabalhar no CFPP de Inhamítua ou noutras instituições, na Beira. Eles representam um vasto campo de conhecimentos, de experiência de trabalho e de habilidades no curso. Estes estudantes acabaram com mérito os 4 anos do curso em 1995 e estão agora a terminar as propostas para as suas teses. Dadas as limitações de tempo, para mim e para eles, não foi possível observar nenhum dos estudantes em acção, nem obter os seus comentários, para a versão-rascunho deste relatório. Contudo, eu pude discutir com cada um deles os seus projectos de pesquisa e foi agradável verificar a adequação e o nível das suas ideias.

Os projectos dizem principalmente respeito à compreensão e concepção errada das crianças, relativamente a uma série de tópicos, tais como divisão de números, confusão entre área e perímetro, multiplicação com números decimais e cálculo mental. Dois dos estudantes manifestaram interesse em investigar a compreensão das ideias aritméticas e geométricas de adultos analfabetos. Um dos referidos estudantes deverá passar a desempenhar um papel de relevo no Instituto Nacional de Educação de Adultos e está particularmente interessado em organizar e apetrechar a biblioteca com materiais adequados ao ensino e aprendizagem de adultos.

Também pude apreciar alguns dos relatórios dos estudantes, como por exemplo, um designado "Entrevistas sobre cálculo mental em algumas escolas primárias de Ponta Gêa (Beira) Volumes 1 e 2. Existe uma impressionante colecção de materiais produzidos pelos estudantes, que representam um importante recurso para o seu desempenho futuro como professores e também para outros educadores.

VII.3.4 Pessoal/corpo docente e recursos

O curso começou com 4 professores de Matemática, 1 leitor de Português e outro de Inglês, mas o

Director julga ser muito importante que todo o corpo docente passe por uma experiência de ensino no LEMEP. Presentemente, 7 professores estão envolvidos no curso, sendo 6 de nacionalidade moçambicana. A equipe inclui professores e leitores com experiência de ensino, através de métodos modernos, activos e de pesquisa, adequados a este nível e tipo de estudante, constituindo, eles próprios, excelentes exemplos a seguir. Isto é particularmente importante num curso que se propõe formar pessoal que deverá ajudar os professores a desenvolver os seus conhecimentos e habilidades. Adicionalmente, membros do corpo docente participam regularmente em conferências internacionais, como assistentes ou apresentadores e estão, também, em contacto com instituições de pesquisa no estrangeiro. O corpo docente integra um considerável número de peritos e está devidamente capacitado para ministrar este curso.

O pessoal conseguiu adquirir uma impressionante colecção de livros, artigos e outros documentos de pesquisa, quer gerais, quer específicos deste curso. Há uma considerável variedade de materiais de ensino e de pesquisa, em diversas línguas e provenientes de vários países. O material é usado em todas as cadeiras do curso e uma grande parte dos documentos pequenos é fotocopiada para uso individual dos alunos. Vários materiais importantes foram traduzidos de francês ou inglês para português, por Joaquina Ferreira da Silva e compilados em 5 volumes que integram 39 artigos científicos e capítulos de livros, num total de mais de 700 páginas.

Este tipo de recurso é muito apreciado pelos estudantes, bem com as visitas à Beira de estudantes universitários de outros países. A oportunidade de participar numa conferência internacional (SAMSA), organizada pelo corpo docente e realizada lá, de visitar escolas e universidades no Zimbábue, de participar em conferências e actualizar a informação, através de colegas de outros países, são aspectos fundamentais deste curso. Eles ajudam os estudantes a entrar em contacto com as tendências internacionais em educação matemática, bem como a compreender que eles são parte da comunidade internacional de estudantes de educação matemática. Isto também eleva o nível das aspirações pessoais dos estudantes acerca da contribuição que eles podem dar para o

desenvolvimento da educação em Moçambique e no Sul da África.

Também contribui para a actualização e a sensação de que o curso está "bem ligado" o facto de, na Beira, os estudantes terem acesso a facilidades modernas de computação para prepararem os seus trabalhos e outros materiais.

Tal como já foi mencionado, o curso envolve trabalho prático em escolas e em instituições de formação de professores e eu tive interesse em colocar questões sobre as relações entre a UP e as referidas instituições. O director disse, a propósito, que embora inicialmente tivessem trabalhado através de vários canais administrativos, acabaram estabelecendo relações baseadas na confiança e respeito, pelo que podem, agora, estabelecer contactos directos e fáceis com as instituições.

A qualidade do pessoal e dos outros recursos que os estudantes têm à disposição é verdadeiramente impressionante e está completamente adequado a um curso desta natureza.

VII.3.5 Perspectivas dos estudantes

Os estudantes manifestaram-se, sem excepção, entusiasmados com o curso. Entre os seus comentários escritos e expostos oralmente estão os seguintes aspectos por eles considerados favoráveis:

- os métodos práticos utilizados pelo corpo docente;
- aprender a entrevistar as crianças para propósitos de pesquisa e a analisar a informação;
- ter textos e documentos de outros países a fim de fazer comparações;
- encontrar peritos para discussões e seminários, no estrangeiro;
- visitar o Zimbabwe a fim de discutir com os colegas daquele país;
- aprender acerca da vasta literatura em didáctica da matemática;
- grupo de interesse de estudantes
- a estratégia de ensino de: ler a literatura, fazer investigação, comparar e analisar as diferenças.

Quando interrogados acerca dos aspectos que eles consideraram difíceis ou não tão interessantes, ou que eles gostariam de ver melhorados, eles mencionaram o seguinte:

- a matemática no último ano foi muito difícil;

escrever guias para entrevistas de pesquisa foi muito difícil;
estudos teóricos, como por exemplo, filosofia;
dois anos de Inglês não são suficientes;
necessidade de mais Inglês, mais cedo, com vista a possibilitar a leitura de documentos e livros;
dificuldade de estudarem matemática, sozinhos, no último ano;
gostariam de ter tido mais psicologia geral.
Está claro que os dois aspectos mais importantes aqui são o número de horas de ensino de inglês e a dificuldade de ter mais matemática, na modalidade de ensino à distância do curso.

Quando questionado acerca destes dois pontos o corpo docente concordou com os alunos. Constitui uma dificuldade particular para o corpo docente, descobrir como combinar da melhor forma as diversas componentes do curso. Se eles tivessem decidido começar com o inglês mais cedo, outros aspectos importantes teriam , provavelmente surgido demasiado tarde. Em parte o problema da língua tem sido resolvido através da tradução de artigos importantes para português. Contudo, este problema é umontudo, um dos que necessita de ser considerado em qualquer curso futuro, considerando a quantidade de conhecimentos resultantes da pesquisa desenvolvida em Moçambique e a compreensão por parte daqueles que a realizam de que a maior parte dos trabalhos, na área da educação matemática, são cada vez mais em inglês.

Considerando a dificuldade de compreensão da matemática este problema deve-se ao modo de "ensino à distância" introduzido este ano e que faz com que a maior parte dos estudantes tenham dificuldade em obter ajuda matemática, quando dela necessitam. O corpo docente refer-se, no entanto, a um outro aspecto do problema que consiste, por um lado, nas capacidades matemáticas iniciais dos estudantes e, por outro, nas suas capacidades de aprender matemática durante o curso.

As diferenças são em parte causadas pela política de matricular no curso um grupo heterogéneo de estudantes . Alguns são, apenas, formados a nível primário, enquanto que outros receberam uma boa educação matemática em escolas secundárias. Este é sempre um problema neste tipo de cursos, mas o corpo docente pensa que ele pode ser futuramente resolvido através da organização de diferentes níveis de sub-cursos de matemática para os diferentes grupos de estudantes. É também um

aspecto a definir nestes cursos a quantidade de matemática a ser introduzida, bem como o nível até ao qual ela deveria ser ensinada. A proposta do corpo docente parece adequada.

VII.3.6 Contribuição do curso para o desenvolvimento dos recursos humanos

Nesta secção final, espero resumir os meus comentários em termos dos critérios principais, através dos quais tenho vindo a analisar este curso.

VII.3.6.1 Desenvolvimento do nível académico dos estudantes

O conteúdo do curso, os livros, o material de pesquisa são, em geral, uma garantia de que o curso vai ao encontro deste critério. Foram feitos, certamente, muitos investimentos académicos e as exigências dos trabalhos e exames têm mostrado que os estudantes se tem dedicado, seriamente, ao curso. Eles não têm dúvidas quanto à importância da formação académica para a melhoria da qualidade da educação em Moçambique.

VII.3.6.2 Desenvolvimento do nível intelectual dos estudantes

Este critério é um dos que está mais reflectido na forma como os professores lidam com os alunos do que no conteúdo do curso. Como já foi mencionado, o curso inclui não a transmissão de conhecimentos e idéias, mas também a participação activa em debates, questões (?) e investigação, resultante da necessidade de escrever relatórios e documentos de pesquisa. Os estudantes que entrevistei mostraram ser capazes de se envolver intelectualmente com a complexa área de pesquisa em educação.

VII.3.6.3 Desenvolvimento do nível profissional dos estudantes

Como já foi descrito anteriormente, o único produto do curso (?) têm sido os projectos e tarefas que tem de ser feitos como actividades profissionais. Tal como se deveria esperar de um curso de formação de professores, os estudantes deveriam passar por diversas experiências de ensino. Assim, neste curso, tem sido enfatizada a necessidade de encontrar diferentes formas práticas de forma a permitir que os estudantes desenvolvam os diferentes tipos de habilidades necessárias ao seu trabalho futuro. Isto tem incluído a observação do ensino de alguns tópicos particulares em algumas escolas primárias, pesquisa relativa ao referidos tópicos, com crianças e adultos, na escola e na comunidade, preparação de lições com base nas ideias da pesquisa e discussão dos resultados dessas investigações com grupos de professores e de formadores de professores.

VII.3.6.4 Desenvolvimento da capacidade de liderança

Talvez seja este o critério mais significativo, na medida em que abrange de forma global a razão da existência do curso. Num país em desenvolvimento como Moçambique não é possível educar e formar todos os estudantes capazes, no sentido da obtenção do nível de licenciatura. Assim, é de vital importância que todos os que tenham sido formados a esse nível possam assumir significativas responsabilidades na área da educação. Estes estudantes não estão só a ser educados para seu próprio benefício, mas também para que muitos

outros professores de matemática, em Moçambique, possam também vir a beneficiar. Então de que maneira é que o curso tem contribuído para o desenvolvimento das capacidades de liderança?

Em grande parte a resposta a esta pergunta já foi dada. O desenvolvimento destas competências profissionais contribuem em grande medida para o desenvolvimento da capacidade de liderança. Em nenhum outro lugar este tipo de perícia existe e de facto dever-se-ia dizer não é frequentemente encontrada em muitos outros países. (?) Muito dependerá, contudo, da forma como os estudantes serão capazes de aplicar estas capacidades, depois do curso ter terminado e da confiança que eles tiverem para o fazer. O facto do curso ter integrado um considerável número de actividades práticas profissionais sugere que eles têm grandes possibilidades de sucesso.

Contudo, eu também acredito que seria importante para os estudantes manterem-se em contacto uns com os outros e com o corpo docente da UP, depois do curso ter terminado. Com o objectivo de virem a desempenhar completamente o seu papel de líderes no futuro, seria mais fácil fazer isso se eles fossem capazes de se manter em contacto e de se ajudarem uns aos outros, bem como se pudessem receber apoio do corpo docente.

Um exemplo da forma como o curso tem ajudado a desenvolver a confiança dos estudantes nas suas capacidades de liderança é a de um grupo de estudantes que trabalham em Inhambane (CFPP de Chiuque) que completaram um trabalho relativo ao uso de diferentes algoritmos da subtracção e que decidiram apresentar os seus resultados aos formadores dos professores lá. Como consequência, o corpo docente disse que os resultados eram tão importantes que eles deveriam um "workshop" para os professores, subordinado ao referido tema.

Um exemplo de outra forma como o desenvolvimento das capacidades de liderança têm sido encorajadas é a iniciativa do SOFMAT. Este é o embrião de uma organização de professores de matemática, na província de Sofala, que teve o seu primeiro encontro a 26/10/96. A intenção é de realizar uma conferência anual, com o objectivo de discutir questões relativas ao ensino da Matemática. É um exemplo expressivo não só do tipo de actividade que um curso como este pode estimular, mas também do tipo de actividade que os estudantes, eles

próprios, podem desenvolver quando iniciarem as suas tarefas futuras. É um outro exemplo de como é que o corpo docente pensou acerca de questões gerais do desenvolvimento de capacidades na área da educação matemática, em Moçambique.

VII.3.7 Considerações Finais

Tenho que concluir felicitando o corpo docente da UP na Beira por ter criado e desenvolvido um dos mais interessantes e abrangentes cursos que tive o prazer de avaliar. Se a maior parte dos comentários por mim feitos parecem favoráveis, relativamente aos diferentes aspectos do curso, é porque o meu sentimento de avaliador é de que este curso contribui massivamente para a melhoria da qualidade da educação matemática, a nível do ensino primário, em Moçambique a longo prazo. O investimento da ASDI no curso e no corpo docente foi, do meu ponto de vista, dinheiro muito bem empregue! As minhas felicitações, votos de sucessos e os meus agradecimentos a todos os que se envolveram nesta única e estimulante iniciativa.

VII.3.1 Preparação e fontes de informação

Eu recebi, apenas, uma informação limitada acerca da LEMEP, grande parte da qual em Português. Contudo, eu já possuía informação em inglês, como resultado de uma visita previamente feita a Maputo e Beira e de documentos e relatórios apresentados pelo pessoal da LEMEP em conferências internacionais.

Na Beira eu pude recolher mais informação através de vários relatórios, muito úteis, produzidos pelo pessoal/corpo docente para a minha visita .

Dentro dos propósitos desta avaliação, eu visitei a Beira de 6 a 8 de Novembro de 1996. A 7 de Novembro, encontrei-me com o Director do curso, Jan Draisma e com

7 estudantes, de manhã, e, à tarde, com 6 professores do departamento, a fim de lhes colocar algumas questões e de discutir com eles vários aspectos relativos ao curso. Também me encontrei com o pessoal/corpo docente, no dia 8. Este relatório tem como base a informação que eles me forneceram e a versão-rascunho do mesmo foi analisada e comentada pelo Director e pelo pessoal. A versão final e os seus possíveis erros são da minha inteira responsabilidade.

VIII RECOMENDAÇÕES PARA O FUTURO

ÍNDICE DAS MATÉRIAS

VIII RECOMENDAÇÕES PARA O FUTURO

- VIII.1 Recomendações para o futuro destes Programas
- VIII.2 Planos e Recomendações para o término
 gradativo do programam da ASDI Observações
 Iniciais
 - VIII.2.1 Fase de aplicação
 - VIII.2.2 Sinergia
 - VIII.2.3 Estratégia de disseminação
 - VIII.2.4 Parceria
 - VIII.2.5 Sustentabilidade
 - VIII.2.6 Aproveitamento do pessoal e das recomendações
- VIII.3 **As Lições para a capacitação**
 - VIII.3.1 diferenças entre os Candidatos
 - VIII.3.2 Assistência Técnica
- VIII.4 **As Lições para a Avaliação**

VIII RECOMENDAÇÕES PARA O FUTURO

VIII.1 RECOMENDAÇÕES GERAIS PARA O FUTURO DESTES PROGRAMAS

O propósito desta pequena secção é de avançar algumas reflexões sobre o futuro destes programas no contexto do desenvolvimento do sector da educação em Moçambique, independentemente de um eventual financiamento da ASDI. Isto por duas razões: estas considerações constituem um contexto essencial (o padrão) para as nossas propostas sobre os planos para o término gradativo do programa da ASDI; estas reflexões podem também ser úteis a outros doadores que estejam, eventualmente, interessados no financiamento do sector.

VIII.1.1 O aperfeiçoamento dos Quadros

Verificou-se um alto e prolongado investimento por parte da ASDI, com vistas ao aperfeiçoamento dos quadros neste sector. Segundo alguns, esta situação deveria continuar. Palme, por exemplo, na sua última avaliação propõe um programa de apoio a indivíduos que necessitem fazer o doutoramento, a fim de consolidar as novas tradições elaboradas dentro dos projectos de pesquisa de cada grupo específico do INDE; além disso, os candidatos do programa do BEA estão todos interessados em prosseguir os seus estudos até atingirem o nível de Mestrado.

É claro que o problema de aperfeiçoamento dos quadros faz parte integral de qualquer discussão sobre capacitação e falamos disto, em geral, na secção VIII.3.1; mas o problema aqui é de prever o futuro destes programas e a óptima utilização dos eventuais recursos novos. Segundo o nosso ponto de vista:

I.se existissem novos recursos para a pesquisa educacional, o problema primordial no cruzamento da pesquisa educacional e da política de educação é a sensibilização dos quadros a todos os níveis para a utilidade dos resultados da pesquisa. Este processo é sempre difícil e/ou longo, quando se trata de pesquisa académica; e é por esta razão que salientamos a importância da familiarização dos quadros implicados nestes programas, até agora, com uma abordagem de pesquisa mais aplicada (ver secção V, em cima). A proposição aqui é que, se havia outros recursos para novos projetos, talvez a ênfase deveria mudar do outro lado do mercado de pesquisa, quer dizer os clientes em todos os níveis, e não somente central.

Por outro lado, se havia novos recursos para a Educação de Adultos, seria melhor iniciar projetos que impliquem os

quadros actuais de Educação de Adultos com um objectivo duplo: primeiro, e o mais importante, implementar os projetos de alfabetização; segundo, a atingir o objetivo de superar-lhes que foi previsto ao início deste projeto.

VIII.1.2 Lucro no investimento no INDE

Para alguns, especialmente no programa do INDE, todos os investimentos até agora vão frutificar no desenvolvimento curricular. Do nosso ponto de vista, é claro que os conhecimentos adquiridos até aqui deveriam ser explorados na elaboração dos novos currículos, segundo a perspectiva do governo.

Para a ASDI poder beneficiar-se completamente do investimento no processo de capacitação, seria razoável dar-se um apoio limitado ao processo de desenvolvimento curricular. [De notar que a FINNIDA está interessada em dar apoio a um projecto de avaliação. Deveria verificar-se uma coordenação entre doadores porque qualquer avaliação depende do currículo.

VIII.1.3 O Futuro dos programas de Educação de Adultos

O ponto mais importante é simplesmente a legalização do INEA: sem isto, não vai existir um quadro para integrar os licenciados deste ou de qualquer outro curso. Se o quadro institucional existisse, seria possível julgar a estratégia correcta de utilização destes quadros.

Já falámos sobre o conteúdo deste programa: o ponto principal aqui, reside na importância de integrar os especialistas locais no processo: se não há um sentimento de autoria o programa vai ficar como um modelo experimental, interessante mas sem nenhuma pertinência para Moçambique.

VIII.2 PLANOS E RECOMENDAÇÕES PARA O TÉRMO GRADATIVO DO PROGRAMA DO ASDI

Observações Iniciais

Em relação aos dois projetos ainda não concluídos, o presente momento de avaliação é muito significativo. Recentemente, depois da revisão do investimento de recursos, foi proposto que eles terminassem no momento previsto. De maneira geral, não haveria possibilidade de extensão dos projetos, com excepção talvez (a ser discutido) de alguns meses para que estudantes atrasados

pudessem finalizar as respectivas formações e para que aspectos específicos dos projectos, ainda a decorrer ao INDE, fossem concretizados.

A certeza de um fim previsto tem uma perspectiva positiva: faz com que a atenção se concentre em aspectos mais significativos. Por isso, em relação ao futuro, esta avaliação coloca questões tais como: quais seriam as vantagens máximas a serem tiradas deste projecto durante os últimos meses, dado todo o investimento já efectuado?

Esta avaliação sugere as seguintes possibilidades, por categorias, que de uma maneira geral podem ser aplicáveis aos projectos do BEA e do INDE.

VIII.2.1 Fase de aplicação

Alguns dos projectos no INDE têm tido como objectivo principal, até agora, uma pesquisa de carácter principalmente descritivo. Agora a ênfase poderia ser deslocada para um tipo de análise mais aplicada.

O grupo linguístico de português, por exemplo, faz uma análise e descrição do português moçambicano. Seria possível consolidar o trabalho nas áreas tradicionais de sintaxe, léxico, etc... ; em um curso de realização e também incluir critérios de discurso e de uso tais como funções e noções de língua. Estas categorias são de maior interesse para qualquer metodologia de ensino mais progressivo, tal como Ensino Comunicativo da Língua. Assim o trabalho do grupo serviria não só para a produção de textos melhorados dentro do paradigma tradicional da didáctica, mas serviria de forma mais relevante para o desenvolvimento na área da didáctica moderna moçambicana.

Do mesmo modo, o grupo de Ciências Naturais poderia colocar questões de carácter mais aplicado.

Desta maneira o produto do trabalho teria uma dimensão ainda mais aplicada e o pessoal dos grupos teria necessariamente que melhorar suas habilidades de uma maneira articulada, estendendo assim suas opções de serviço e trabalho no futuro e (ver a discussão na secção VII Assuntos Linguísticos) As suas intuições também teriam um pessoal mais capacitado. Isto serve os objectivos do INDE no que concerne ao desenvolvimento do novo currículo (tarefa da sua competência).

Em relação ao BEA, é verdade que a ligação entre a teoria e a prática é assunto de debate contínuo. O facto de ser tempo parcial e a distância ajuda muito a estabelecer a

ligação entre a sala de aula e o lugar de trabalho dos participantes. Isso é uma grande vantagem. No entanto, valeria a pena dirigir explicita e profundamente a atenção dos participantes, nos últimos semestres, para: os problemas de introduzir a mudança num contexto tradicional e talvez hostil, para formas de funcionar como agente de mudança, etc. Esta tarefa será o produto inevitável do curso actual, o que é de carácter talvez revolucionário no contexto moçambicano. Existe uma literatura extensa sobre este assunto, nas áreas de reforma educacional, gestão, etc. e uma experiência bem divulgada provinda dos currículos de cursos já dados noutras partes do mundo.

O ponto central desta recomendação é a de ultrapassar a base fundamental e necessária já estabelecida e de dar uma orientação aplicada aos trabalhos nos últimos meses dos programas, para melhor servir os fins de outros no futuro. Caso contrário existe o perigo do trabalho do grupo de Português, por exemplo, ser consultado por alguns outros linguistas especialistas e não ser suficientemente divulgado.

Em resumo, sem uma sensibilização da sua aplicabilidade no futuro o impacto dos projetos corre o risco de ser limitado.

VIII.2.2 Sinergia

É inevitável na prática que não se façam todas as conexões profissionais que poderiam ser de valor. Uma vez é uma questão de tempo, outras de pressão do trabalho ou de distância. Esta última causa faz-se sentir, em particular, quando consultores estrangeiros estão envolvidos, estando a milhares de quilómetros de distância a maior parte do ano. Às vezes são personalidades que não interagem bem. Ao longo de um período, isto pode resultar em projectos que têm relações bastante limitadas com outros projectos, e na realidade têm todos os seus pontos referência dentro do próprio projecto e dos seus grupos de trabalho. Estes trabalham efectivamente isolados.

Parece que este é um tipo de risco limitado nos projectos de investigação. Nos projectos do INDE, os elementos que os integravam pareciam não ter uma compreensão detalhada do trabalho dos outros grupos, apesar da sua contígua localização geográfica. O curso do BEA tem um carácter único, ou mesmo exclusivo, em termos de Moçambique. Sendo a sua base em Matola não facilita a interacção com os outros. Todavia, este é o desejo dos participantes. A

opinião unânime dos estudantes é de que há uma falta de interacção e troca de experiências com outros alunos e instituições envolvidas com a Educação de Adultos. Seus comentários transmitem um sentimento de isolamento.

O valor humano e profissional da sinergia intelectual entre projetos e outros engajados em trabalhos similares, a todos níveis, dentro do sistema, quase não precisa de ser justificado. Para ser levada a cabo, uma série de tópicos precisa ser considerada.

No que diz respeito à política em educação, as reuniões bimestrais regulares presididas pelo Ministro Nhavoto estão tendo um efeito salutar sobre as organizações doadoras. A Suécia, como principal doadora, está numa posição única para explorar a sinergia potencial das perspectivas variadas de um doador e de apoiar as iniciativas do governo moçambicano. Um bom exemplo é o desenvolvimento do Plano Estratégico da Educação 1997-2001, que está sendo preparado para a Conferência de Doadores, em Fevereiro 1997. Este aborda muitas áreas importantes, tal como a Reforma Curricular e merece todo o apoio.

A nível institucional, várias evoluções estão construindo um contexto no qual maior interacção e cooperação vão poder tornar-se realidade: a movimentação do Dr. Zeferino Martins do INDE (no qual exercia as funções de Director) para o Ministério (no qual desempenha funções de Vice-Ministro da Educação), o novo posto do Dr. Buendia como diretor do INDE, a actual reestruturação desta instituição e a sua responsabilização pelo desenvolvimento curricular

A mudança fundamental é a da mentalidade e usar-se uma abordagem democrática. Para se colher algum benefício da sinergia profissional, é essencial que se tenha a mente aberta, interagindo com outros da mesma especialidade; não é necessário que seja com aqueles que têm a mesma opinião; a antítese é, frequentemente, mais estimulante. De qualquer forma uma atitude de colaboração e debate é essencial.

Não seria difícil se as outras instituições estivessem atentas aos consultores que veem para o BEA, por exemplo, a fim de tirar proveito dos seus conhecimentos e que o BEA estivesse, por seu turno, atento aos que veem para as outras instituições, com objectivo idêntico. Esforços anteriores de intercâmbio, tais como os tratados por Daun em outro projecto, deveriam multiplicar-se no futuro neste.

Iniciativas tais como as do Seminário de Línguas no Ensino que decorreu durante a visita do Dr. Flavell, organizado por Carol Benson para o pessoal do INDE, são muito valiosas e dignas de apoio. Participantes do BEA poderiam ter sido convidados a ouvirem as apresentações deste seminário a

partir do programa-piloto sobre o Ensino Bilingue no primário [Primary Bilingual Teaching], dada a sua relevância. Uma série de reuniões - ocasionais ou mesmo regulares - seguindo estas linhas iria requerer uma cooperação activa dos chefes e um coordenador atento e activo. O seu valor é potencialmente grande, se o tempo puder ser realocado para isso, devido aos horários congestionados.

Já existe um histórico de cooperação entre os projetos da ASDI no INDE. Por exemplo, o grupo de Ciências Naturais juntou esforços com o de Matemática, para a realização de uma viagem a Xai-Xai; eles têm obtido orientações sobre línguas e aprendizagem de Christopher Stroud. Tais actividades devem ser encorajadas e desenvolvidas, e precisam de poucos recursos financeiros.

Tecnologia moderna é uma ferramenta que já está a ser explorada. Por exemplo, o E-Mail liga de forma muito efectiva o grupo de Português com Christopher Stroud. A sua orientação e resposta a perguntas é imediata. Este modelo pode ser reproduzido noutras áreas. Poderia ser até estendido a um listserver e à conferência por computador, assim que estes estiverem disponíveis. Opções simples como estas não só possibilitam interacção entre grupos locais e seus consultores, mas também viabilizam comunicações internacionais com o mínimo de esforço e custo. O serviço já existe em Moçambique, fornecido pela Universidad Eduardo Mondlane e pelo Compuserve, companhia comercial. Espero que a estrutura para E-Mail no INDE seja aumentada em breve, e que providências paralelas sejam tomadas para a UP e MINED. Isso aumentaria grandemente a possibilidade de contacto entre as partes interessadas, em Moçambique.

VIII.2.3 *Estratégia de disseminação*

Nos estágios adiantados de qualquer projecto, não basta tomar uma atitude passiva a respeito de compartilhar aquilo que provém do seu trabalho. Uma atitude de iniciativa é essencial para dar a conhecer a outras partes interessadas o que foi aprendido. Aqui existe alguma coincidência e sobreposição à questão da sinergia; no entanto a diferença reside no facto da sinergia envolver interacção para se desenvolver novas idéias, enquanto que a estratégia de disseminação se concentra sobre o fazer-se saber, da maneira mais ampla possível, o que já foi descoberto. Contudo, muito há de comum e as observações feitas na secção anterior são largamente aplicáveis neste assunto também.

Em grande parte é uma questão de atitude, pois todos os participantes de um grupo precisam de compreender que têm a responsabilidade de por à disposição dos outros o fruto do seu trabalho. A partir disso surge a disposição de aproveitar as oportunidades que surgem para se pronunciar voluntariamente em seminários locais e grupos doadores sobre assuntos relacionados com o respectivo trabalho. Mais importante ainda, é possuir um plano explícito de disseminação, que poderia incluir, por exemplo:

I. cartas noticiosas e folhas informativas dirigidas a uma audiência mais ampla que a dos relatórios formais indispensáveis;

II. contribuições a associações de relevo e periódicos quer moçambicanos, quer de outros países da África lusófona, meridional ou mesmo de outras partes do Mundo;

III. discussões em conferências eletrónicas;

IV. apresentações em seminários e conferências em Moçambique e na região;

V. Oficinas para educadores e escritores de matérias

VI. defesa das teses de MA do projecto, em Maputo.

Claro, já estão acontecendo várias iniciativas de estes tipos; a recomendação é de aumentá-ls ainda mais.

Um passo a ser dado de antemão é definir as audiências que precisam ser informadas. É provável que estas sejam:

(i). outros pesquisadores em áreas correlacionadas

(ii). administradores educacionais e formuladores de política no Ministério da Educação, noutros Ministérios, na Universidade Eduardo Mondlane, na UP e no INDE

(iii). doadores e Organizações Não-Governamentais trabalhando nas mesmas áreas

(iv) IV. elaboradores de currículos e programas

(V). formadores de professores, elaboradores de livros e de outros materiais didácticos, examinadores.

Em suma, mesmo que o trabalho feito seja de excelente qualidade, ele é de valor muito limitado se não alcançar uma audiência pertinente, do mais largo espectro possível. Para tal, faz-se necessário ter uma política activa e prática de disseminação.

VIII.2.4 Parceria

A noção de parceria entre doadores estrangeiros/especialistas, e anfitriões locais, não é de forma alguma novidade. Tem diversas vantagens. Ele reduz as acusações de "Imperialismo" contemporâneo (seja educacional, social ou cultural) e de paternalismo em relação aos recursos locais. É um aspecto fundamental, não só no que diz respeito ao desenvolvimento de capacitação,

mas também de qualidades muito importantes, tais como a auto-confiança; ela promove um sentimento de autoria pelos governos nacionais e participantes em projectos, assim ajudando a garantir a possibilidade de continuação. No entanto, é um conceito que é mais apreciado quando está em falta do que quando é observado.

Em termos gerais, vários níveis de parceria parecem ter operado dentre os grupos no INDE, e há um evidente crescimento dos conhecimentos e capacidades dos participantes Moçambicanos.

No curso do BEA, contudo, existe menos evidência de parceria. Por um lado, desde o início a Universidade de Linkoping tornou clara a sua visão singular de Educação de Adultos e a sua rígida adesão a uma metodologia específica. Isso foi aceito no início do projecto. Um corolário disto é que somente os educadores/formadores em concordância com a visão de Linkoping poderão ensiná-la. Existem poucos, se é que existem, em Moçambique, e foram necessários 18 meses de busca para se encontrar um parceiro adequado, brasileiro. Consequentemente tem havido relativamente pouco intercâmbio de ensino com os Moçambicanos locais. Não é que haja falta de conhecimentos ou experiência moçambicana em algumas áreas do currículo (tais como crianças da rua, gangues, etc. actualmente em foco), mas a pedagogia moçambicana é considerada tradicionalista e fora da linha, levando-se em consideração aos métodos altamente interactivos e participativos utilizados até, então, no curso.

O ponto chave ao longo dos próximos 18 meses, até ao fim do curso, portanto, é de avaliar a importância da "parceria" (o significado da sua contribuição para o incremento da capacidade e a possibilidade de continuidade). A nosso ver, seria difícil neste estágio avançado por em perigo a clara identidade do curso de Linkoping, que é muito popular entre os seus estudantes. Estes elogiam unânimemente quer o conteúdo, quer os métodos utilizados. Contudo, a prioridade durante os últimos meses do projecto deve ser de aumentar a participação nacional. Existem meios, contudo, através dos quais pode ser feito um uso maior de nacionais Moçambicanos:

Está previsto que Teresa Veloso dê duas aulas, em breve. Outros, tais como ela, poderiam ser convidados a leccionar, após cuidadosa explicação, ou mesmo treinamento, na metodologia do curso.

Muitos esquemas em outros países do Mundo tem constactado a necessidade e efectividade de um coordenador local. Essa pessoa precisa de estar devidamente inserida na comunidade

local e ter capacidade de lidar com assuntos tanto profissionais como administrativos. Tal nomeação teria de ser feita a nível mais elevado do que a dos assistentes moçambicanos que até agora desenvolveram um papel deveras limitado no projecto. O coordenador teria de estar disponível na localidade do curso, para se envolver no ensino, quando necessário e auxiliar em termos de logística. Para os elementos do curso executados a distância, é dada a sugestão aqui em outra parte (veja fim da parte seguinte), o uso de E-Mail permitiria a Linkoping verificar se, neste estágio, estava a ser dada a orientação adequada.

Em suma, a noção de parceria é suficientemente importante para se tornar prioridade no ensino e gestão do curso do BEA, nos seus últimos meses finais, através de mudanças relativamente pequenas, no que concerne o pessoal.

VIII.2.5 Sustentabilidade

Pode afirmar-se que a sustentabilidade (possibilidade de continuação) é o teste máximo do sucesso de qualquer programa no mundo em desenvolvimento. Frequentemente ocorre, de imediato, um aumento das capacidades dos participantes e a produção de alguns materiais. Mas, depois de alguns anos, ou até meses, é como se o projecto jamais tivesse existido. Este fenómeno é largamente conhecido (e há exemplos disso em Moçambique). As consequências directas, a nível do projecto são discutidas nesta secção e as que se verificam dentro do sistema são consideradas na próxima.

Foi argumentado na secção anterior, que nos estágios adiantados de um projecto a disseminação de resultados deve ter uma grande prioridade. Ainda mais importante deve ser a questão mais abrangente de saber o que é que vai perdurar após o seu término formal.

No entanto, mais uma vez, é uma questão de atitude. O término de um projeto não é o final de uma tarefa; é simplesmente o começo do próximo estágio. Se traçarmos um paralelo, a pessoa aprendendo um novo idioma não terminou ao receber o certificado no final do curso, mas está apenas começando a usar a capacidades, as habilidades recém-adquiridas. Isto é tão óbvio que quase chega a ser um axioma - no entanto, muitos projectos não dão a devida atenção ao que acontece após o seu término.

As afirmações que são feitas a seguir, visam, portanto, sugerir dispositivos que talvez tornem mais evidente a

necessidade de sustentabilidade nos últimos estágios dos actuais projectos que estão a serem revistos.

Pesquisas académicas tem constactado que a formação de professores, em tempo integral, atinge a sua efectividade máxima uns dois ou três anos após a sua contratação. Nesta ocasião aquilo que foi recebido durante a formação já foi assimilado e testado à luz da experiência subsequente e uma síntese individual já foi possível, conduzindo à evolução. Sugere-se, portanto, que se realizem estudos sobre o impacto do trabalho no INDE e do BEA uns dois ou três anos após o seu término. Tais estudos devem abordar no mínimo:

- 1.Práticas inovadoras resultantes dos participantes terem participado nos programas;
- 2.Diferenças na qualidade do trabalho em comparação com os colegas que não participaram nos programas;
- 3.Melhorias não apenas na competência mas também na auto-confiança pessoal e profissional;
- 4.Evidência quanto à impressão que participantes fizeram ao retornar aos seus trabalhos a novos empregos;
- 5.A trajectória de suas carreiras e a capacidade de auferirem melhores salários.

De acordo com estes parâmetros, uma avaliação do curso já completo do ISP poderia ter início, já em 1997 e, pouco tempo depois, o mesmo poderia ser feito para o trabalho realizado no INDE. Ambos os trabalhos de pesquisa sobre efectividade seriam relativamente fáceis e simples de realizar, já que o número de participantes a serem seguidos é pequeno. A avaliação do BEA seria maior, não somente porque 24 alunos estão envolvidos, mas porque eles estão geograficamente mais dispersos do que os dos outros projetos.

As instituições que tem providenciado os cursos devem ter em mente que os doadores e anfitriões atribuem tanta importância à sustentabilidade que um projecto só deve ser considerado terminado com êxito, depois de conhecidos os resultados do estudo de efectividade a longo prazo (anteriormente sugerido). Isso deve ser um incentivo considerável, se tal for necessário, para assegurar que nos seus últimos estágios os projetos atribuam grande prioridade muito a factores que promovam sustentabilidade. Pode vir a ser que contratos futuros sejam concedidos com mais facilidade a instituições com um bom histórico de sustentabilidade devidamente documentado.

Existe uma tensão entre os altos níveis de gasto e sustentabilidade, que é particularmente grave no curso de BEA. É um princípio básico do curso que os professores "modelam" a abordagem aos alunos. Espera-se que estes, por

sua vez, utilizem os métodos e abordagens que foram usados com eles. Nisto talvez haja um problema.

Já foi salientado neste relatório os custos unitários, por participante, e nos cursos são muito elevados. Cada director de curso quer providenciar, naturalmente, a melhor estrutura possível, e o curso do BEA tem sido bem equipado. Os participantes tem elogiado a extensão e o valor da bibliografia providenciada; a competência profissional do pessoal é grande (o que também é apreciado pelos participantes) e o apoio nos estágios de ensino a distância é bom. A metodologia usada na sala de aula requer, por vezes, recursos significativos. À luz de tudo isto, deve ser difícil para os participantes moçambicanos "modelar" métodos e técnicas que em parte dependem da disponibilidade de dispendiosos recursos materiais e humanos.

É bem possível que seja uma coisa positiva expor os participantes a um tipo de curso que não seja imediatamente viável no meio local, sem financiamento externo. É particularmente grave no curso de BEA. Afinal, pode vir a constituir um alvo a atingir com o passar do tempo. Também é importante que "modelagem" leve em conta o ensino dentro das limitações de um ambiente pobre em recursos. Obviamente já existe uma aguda percepção das circunstâncias sob as quais os participantes trabalham - um dos pontos fortes do modo semi-a-distância e a tempo parcial. É que as fraquezas da audiência de seminários se tornam rapidamente evidentes na realidade da sala de aula. Coisas que não funcionam não irão passar sem serem questionadas. É muito mais uma questão de nível - onde será possível fazer passar com menos que as melhores provisões, do que talvez seguir a trajetória preferida. Um exemplo disso - não dizendo respeito diretamente à sala de aula, mas ainda é um indicativo, é a supervisão na parte de ensino a distância do curso. Até agora, equipes tem vindo da Suécia ou Brasil geralmente duas vezes em cada etapa de ensino a distância (i.e. quatro vezes por ano), visando visitar cada grupo local por um dia ou dois. Baratearia grandemente, e também promoveria a "parceria" como sugerido anteriormente, se Moçambicanos assumissem um papel significativo nesta parte do curso. Pode se dizer que tal dispositivo não seja o ideal em algum sentido mas também pode se dizer que seria uma solução óptima sob estas circunstâncias.

Embora não seja essencial para esta sugestão, a recente e surpreendentemente rápida implementação de E-Mail (correio eletrónico) país (não apenas Maputo) talvez torne este esquema mais viável. Um coordenador local, usando E-Mail poderia facilmente comunicar-se com a Suécia e o Brasil, agindo como ligação entre o participante e supervisores estrangeiros. Tais esquemas tem muitas vantagens, entre as

quais a de estar bem mais próximo à realidade local do que os enormes gastos com visitas de especialistas estrangeiros. Evidentemente, haveriam implicações para o treinamento de habilidades no uso da mídia, e assuntos de praticabilidade a serem resolvidos. Quanto a este último refira-se ao novo esquema mantido pelo ODA - breve haverá centros de recursos em cada província, ligados entre si e com o mundo exterior através de E-Mail. Esta sugestão serve igualmente para todos os programas atuais.

VIII.2.6 Aproveitamento do pessoal e das recomendações

Uma secção anterior deste relatório referiu-se à pesquisa acadêmica onde sugere-se que participantes em um curso de treinamento demonstram o aproveitamento máximo deste por volta de dois ou três anos após o seu término. O impacto aqui é a nível individual. Existe um outro aspecto para medir o retorno de investimento; isto em relação ao que o sistema pode fazer para ampliá-lo. Infelizmente a literatura não apresenta um quadro de muito sucesso em muitos de seus exemplos. Um estudo mostra que 93% dos participantes em um grande programa de treinamento de ensino continuavam, três anos após o término do curso, no mesmo emprego que tinham ao iniciá-lo. Isto é um desperdício de pessoal capacitado para o país e uma grande frustração para indivíduos.

A questão aqui é como os governos anfitriões podem fazer melhor uso dos recursos que tem sido criados em seu meio a tanto custo. Existe certamente um compromisso mútuo - o doador ocupa-se em providenciar investimentos de acordo com o plano de ação e o hospedeiro fica comprometido a ativamente procurar maneiras de explorar estes investimentos. Esta secção se concentra sobre a última parte desta equação.

Com relativamente pouco tempo sobrando antes do fim destes dois projetos restantes, existe uma necessidade urgente de se considerar como este pessoal altamente treinado deveria ser utilizado posteriormente. Em relação aos projetos do INDE, será que devem ser efetivamente mantidas juntas equipes dali? A solução não é clara e merece um estudo profundo. Que direção seu trabalho deve tomar no futuro - ser predominantemente descritivo, ou deve ter uma perspectiva de pesquisa aplicada? A nossa sugestão é para que seja uma fase aplicada, a nossa justificação é dada na secção anterior: Fase de Aplicação. É imperativo ao país

reorientar estes pesquisadores para trabalhos com resultados práticos mais óbvios, tais como projetar currículos, escrita de livros-texto ou em exames e testes? Manter as habilidades mais acadêmicas de pesquisa é essencial, mas se precisa igualmente de uma perspectiva aplicada com respeito aos sujeitos investigados. Ou sobre que base as iniciativas no futuro virão a ser financiadas? Estes são assuntos que ficam com as autoridades Moçambicanas. Eles precisam ser resolvidos neste momento e orientação clara precisa deve ser dada, para se evitar uma infeliz perda de tempo e capacidades que tem sido o legado de outros projetos pelo mundo.

Da mesma maneira, precisa ser dada atenção aos percursos de carreira de todos os estudantes do BEA. Irão eles simplesmente retornar aos seus antigos trabalhos e fazer nada mais do que faziam antes (embora com um melhor padrão)? Haverá possibilidade deles transformarem seus Bacharelados em Licenciaturas? (Note-se seus comentários unânimes no Retorno "Falta de perspectivas de continuidade até ao nível de Licenciatura"). Quais oportunidades estarão abertas para eles passarem adiante o treinamento que eles tem recebido? Afinal, foi concebido como tendo efeito multiplicador, porém isto só se sucederá se houverem aberturas para que os alunos passem adiante suas habilidades e conhecimento. Novamente, é de responsabilidade das autoridades Moçambicanas ter uma visão do futuro com relação a estas provisões.

Existe um esquema interessante já bem avançado em Moçambique que é relevante por duas razões: Primeiramente, ele enfatiza a importância crescente das províncias e do uso descentralizado de recursos, em linha com medidas do governo Moçambicano e com a medida adotada mundialmente pelo Banco Mundial. Em segundo lugar isto mostra como pode ser oferecido aos estudantes treinados a nível de Bacharelado e Mestrado um interminável desenvolvimento de suas carreiras.

Desde os anos 80, um certo número de professores de Inglês tem ido à Inglaterra com bolsas de estudo. Um grupo tem retornado com certificado de uma prestigiada escola particular de línguas, outro com um diploma de qualificação em serviço do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Este treinamento qualificou para entrada em Mestrados e seis pessoas obtiveram esta qualificação em 1995. Deste grupo total, 15 estão para serem escolhidos a se tornarem Conselheiros de Inglês das Províncias. Eles serão baseados em centros de pesquisas em cada província. Eles serão treinados para dirigir estes centros. Eles também agirão como treinadores de outros professores de Inglês em suas áreas.

O objectivo deste relato é de demonstrar como professores treinados a um certo nível são usados em uma nova situação que explora as suas habilidades. A intenção nesta secção é de salientar a necessidade de se trazer à tona oportunidades, de tipos apropriados aos produtos destes programas que estamos a revisar os quais beneficiariam Moçambique. A responsabilidade disto está sobre as autoridades Moçambicanas.

Não seria certo que cada recomendação deste relatório tivesse de ser implementada. Existem erros inevitáveis de entendimento e percepção. No entanto, uma investigação que seja realizada com total apoio de todos não deve ser rejeitada sem ser devidamente considerada. Os autores esperam que a força dos argumentos apresentados levem a uma pronta aceitação e implementação de suas sugestões.

VIII.3 AS LIÇÕES PARA A CONTRUÇÃO DA CAPACITAÇÃO E AVALIAÇÃO

VIII.3.1 Capacitação nos programas de Educação Terciária

Um Recenseamento Inicial de Capacidades

Antes de começar qualquer programa de capacitação através de cursos de aperfeiçoamento, é muito importante que seja feito um recenseamento das actividades existentes no setor; isto deve ser feito para evitar duas consequências indesejáveis: a duplicação dos recursos e a não-integração dos especialistas locais. O primeiro é evidente, no entanto é difícil decidir qual é o nível das necessidades de um país em cada sector. (especialmente quando haverá muitos pedidos diferentes) Muitas vezes a multiplicação da capacidade em uma determinada área pode ser justificada. Mas, é um problema a considerar cada vez.

O segundo ponto é muito mas difícil porque pode ter diferenças 'intelectuais' entre os especialistas locais e os consultores de fora. De facto isto aconteceu muito com estes programas: por exemplo, entre a UP e a Universidade de Linköping sobre os métodos de avaliação, a pedagogia e a administração; e entre os consultores no programa do INDE e as outras instituições e mesmo os próprios técnicos do INDE.

O único conselho possível é dizer que um tal programa deveria levar em conta todas as sensibilidades locais. Não vale a pena investir recursos numa situação onde acontecerão conflitos. Mas, por isto, deveria ser feito fazer um levantamento das actividades e 'posições' no sector no país para indentificar as falhas e as áreas

deficientes conjuntamente com os principais actores nacionais no país.

Diferença de nível entre os Candidatos

Alguns alegam que a variação do nível dos candidatos foi uma dificuldade. Por exemplo, alguns já tinham experiência de pesquisa; outros só uma experiência de funcionário ou de docente. Em princípio, este tipo de problema acontece com muitos dos cursos a este nível, e não deveria ser um problema maior; mas, o facto que não havia uma presença ou apoio local permanente não facilitou a situação. É claro que para alguns a literatura era um pouco exótica.

A Capacitação individual ou das Instituições

Havia uma confusão desde o início sobre os alvos do processo da capacitação: se deveria se concentrar sobre a instituição ou sobre os indivíduos. Dois dos projetos eram claros: o projeto com a UP foi destinado especificamente a recuperação de um grupo de pessoas que tiraram o seu Bacharelado na antiga Faculdade de Ciências Educacionais; e o projeto de LIMEP de Beira foi destinado à formação dos educadores (e isto continua a ser o seu objectivo mesmo a instituição encontrando-se no meio dos debates sobre a didáctica da matemática). Mas isto não é o caso dos dois outros projetos.

O projeto com a Universidade de Linkoping foi elaborado no contexto de uma reconstrução eventual do Instituto Nacional de Educação de Adultos e numa perspectiva de formação de educadores: mas, mais tarde, o projeto foi formalmente limitado somente a organização do curso com um risco de ser um curso isolado para um grupo específico de candidatos. Os consultores lançaram-se a um alvo mais amplo - a introdução de um estilo diferente (eles diziam participativo) de pedagogia - mas, do ponto de vista dos candidatos, a única perspectiva é o curso em frente para outras qualificações.

O programa do INDE não foi claro desde o início, em parte devido ao fato do estatuto do INDE ter sido contestado institucionalmente durante todo o período. O único alvo que ficou constante era a 'capacitação na área de cruzamento da pesquisa educacional e a realidade de escola primária'. No início, isto foi visto no sentido de um capacitação institucional. Isto é óptimo, mas a história complicada das ciências educacionais em Moçambique, as exigências de purismo académico, entre outros factores, teve como consequência a não integração das 'personalidades'/especialistas e os conflitos actuais. Mais

tarde, com as diferenças conhecidas entre alguns elementos do programa e outros elementos no debate (quer no INDE quer no exterior), a única proposta é um avanço (o programa de bolsas individuais para o doutoradamente) com o objetivo de ser uma estratégia para consolidar um conjunto de conhecimentos.

As Relações Entre Instituições e entre Consultores - Contrapartes

O caminho principal de colaboração era a "união" de uma instituição do norte e uma instituição em Moçambique. O problema foi analisado succintamente pelo Exmo Ministro quando ele dizia que vão sempre ser problemas quando os parceiros são os níveis de desenvolvimento e de capacidade intelectual muito diferente - o que era o caso aqui - porque a troca de experiências e de idéias o que é desejável vai rapidamente tornar-se na tráfego de sentido único. Em particular, as decisões financeiras e intellectuais vão ser tomadas pelo parceiro o mais forte.

Há também um problema de integração dos consultores no contexto local. O Mikael Palme muitas vezes enfatizou a distinção entre o programa de capacitação do INDE organizado pelo Institute of Education onde havia muitas trocas pessoais entre o pessoal do programa e os consultores (talvez demais de acordo com as suas reflexões) e o programa do Institute of International Education onde os consultores tiveram uma abordagem mais 'tradicional'.

É claro que é difícil julgar o valor e a propriedade das trocas pessoais em geral. Um eixo de reflexão foi dado pela frequência que os produtos dos programas de capacitação - essencialmente os textos - emergiram dos moçambicanos ou dos consultores. Uma outra perspectiva é o nível de implicação na micro-política local. No programa do INDE gerou-se um contexto onde havia sempre possibilidades de conflitos de interesses entre os nacionais e os consultores e isto é reconhecido as vezes pelo MP. Podemos talvez concluir que existe uma fronteira a se respeitar.

VIII.3.2 Os Métodos e Processos de Avaliação

Tiramos desta experiência algumas lições tentativas sobre a organização de um programa para 3 ou 4 anos.

A Importância da história anterior

Normalmente um programa de 3 ou 4 anos tem uma história anterior no sentido que os actores nacionais e as instituições tem uma posição específica em relação a situação do sector, e estas posições deveriam ser levadas em conta por qualquer proposta de programa, especialmente do exterior.

Isto foi o caso de todos os programas considerados aqui:

- * O programa de BEA e o prosseguimento das campanhas nos anos 1980s (ver Lind et al 1987) e podemos supor que a proposta de Linkoping de fazer uma abordagem participativa foi bem-visto pela ASDI. Por esta razão, não examinou em detalhe a proposta; além disso, já existiu uma instalação em Manga que, por várias razões nacionais, nunca chegou a funcionar, mas estas razões eram compreensíveis anteriormente.
- * O programa da UP foi concebido especificamente para um grupo que já teve uma posição na burocracia mas sem qualificação superior por causa do fechamento da faculdade de Ciências Educacionais na UEM;
- * O programa do INDE e o prosseguimento dos projetos de avaliação feito durante 1989-91 pelo Mikael Palme dos livros escolares, onde a integração com os especialistas locais nacionais era deficiente.

A Avaliação Continua

Salientamos, na secção sobre a UP, que aqui havia uma tentativa de garantia qualidade: mas também salientamos que era a única neste programa e que mesmo esta avaliação foi feita por elementos da mesma Universidade, o que não é ideal. Em princípio, o processo de garantia de qualidade deve ser inteiramente independente da actividade controlada.

É verdade que alguns achavam que a ênfase sobre a garantia de qualidade nos países do norte é demais; mas por que tratamos de um curso a semi-distância, parece-nos que há

uma necessidade regular de um controle de qualidade e do rendimento. Uma possibilidade era de incluir no programa do projeto um outro grupo de uma ou duas pessoas contratadas de outra universidade/instituição que fizesse visitas regulares durante o processo para este efeito.

É claro que este comentário aplica-se também a nossa avaliação, e alguns de nossos comentários sofrem talvez desta dificuldade. Tentaremos superar este problema com a abordagem que foi feita aqui de levar em conta todos os interesses.

O esclarecimento dos Objectivos

A definição dos êxitos sem um padrão de avaliação é muito difícil porque o contexto dos programas e os objectivos da parte do doador e do governo mudou durante o período.

De facto, muitos dos 'objectivos' ou tarefas especificadas por esta avaliação eram indicadores do processo e não de êxito. A sugestão talvez seja uma consequência quase inevitável de um conjunto de projetos onde o contexto sofreu muitas mudanças (por exemplo, por causa do término da guerra, etc) .

Ao mesmo tempo, podemos dizer que há talvez uma crítica aqui ao doador, que não esclarecia, de ano em ano, os objectivos; e isto também era um factor que contribuía para as dificuldades observadas.

Mas, do nosso ponto de vista, a observação mais importante é simplesmente que os objectivos dados ao início do processo de avaliação não correspondem a agenda real de avaliação.

Anexo I

Termos de Referência

O objetivo principal da avaliação é analisar os resultados dos projetos com referência a seus fins e objetivos próprios, incluindo uma avaliação de sua implementação. Além disso, a qualidade acadêmica os resultados devem ser avaliados.

O segundo objetivo é fazer comparações gerais dos projetos em relação aos objetivos formulados e fins, métodos aplicados, literatura, organização e formas de implementação à luz dos objetivos de construção da capacitação como um todo.

O terceiro objetivo é avaliar a adequação dos planos para o período de retirada - quando relevante - e oferecer recomendação sobre as melhores maneiras de integrar a capacidade que foi desenvolvida em futuras funções de instituições de Mocambique ou as necessidades do setor.

Tarefas

Em relação a cada um dos projetos as seguintes tarefas (quando possíveis levando em consideração a retirada do projeto) devem ser executadas:

fazer uma breve descrição do projeto para leitores potenciais que não são familiarizados com o seu desenho;

avaliar a forma como os projetos têm sido desenhados de acordo com os documentos do projetos e sua implementação subsequente;

avaliar o processo e os critérios usados para na seleção dos candidatos para os participantes e as suas pré-condicoes para participar do progama de treinamento;

fazer uma descrição breve das condições gerais para os participantes em termos da situação social e econômica, tempo disponível e possibilidades paralelas;

avaliar a relevancia do projeto em geral em relação às necessidaes dos setores e sub-setores;

avaliar a organização do treinamento formal, área de estudo e supervisão, incluindo o tempo de orientação, frequência das visitas, seminários, etc; a comparação deve ser feita dentro dos padroes formais de cursos similares;

avaliar a quantidade e relevância do curso, literatura e como o domínio de linguagem dos participantes têm influência sobre a literatura selecionada;

avaliar o nível acadêmico e realizações dos participantes em relação ao resultado esperado ou normal nos vários níveis na perspectiva internacional;

avaliar a organização dos exames e composição dos juizes;

avaliar em que medida os projetos tem contribuído para o desenvolvimento das instituições envolvidas, seus intelectuais e capacidades técnicas e administrativas;

avaliar a administração do projeto e o envolvimento das organizações sedes, incluindo a cooperação em termos da percepção dos fins, diferenças em métodos acadêmicos e estilos de administração, outros fatores institucionais, etc;

avaliar os resultados (ou resultados esperados) em relação à alocação financeira (e outras) recursos (custo eficiência); comparação com cursos similares deve ser feita.

Avaliar o desenho e conteúdo dos relatórios entregues pelas instituições responsáveis e/ou o consultor da instituição para o MINED e Sida;

avaliar os planos existentes para o período da conclusão do projeto (when relevante) em relação ao seu contexto e comparar as possíveis alternativas;

fazer recomendações sobre as melhores formas de fazer uso dos resultados dos projetos a curto e longo prazo;

Em relação ao componente de Matemática no programa do INDE, fazer uma comparação com o LEMEP em relação ao método para os assuntos e possíveis consequências para o desenvolvimento futuro do ensino desse assunto.

Fazer uma comparação entre o projeto para uma possível extensão dos aspectos mencionados acima e resumir as lições aprendidas;

fazer uma avaliação dos planos para a fase final do projeto e fazer recomendações a esse respeito;

ANEXO II

Calendário CARR-HILL

31/7 Partida da Inglaterra

1/8

11h00	Chegada em Maputo 11h00
12h00	Organização do Hotel, carro, etc
15h00	Reunião com o Ministro (Exmo Arnaldo Navatho) Secretário Geral (Adelino da Cruz) Consulto Local Contratado (Alberto Alberto) e Contraparte (Filipe Alimo)
16h30	Organização do Calendário com Alberto Alberto e Filipe Alimo

2/8 (sexta feira)

07h30	LAM para organizar as viagens a Beira
08h30	Universidade Pedagógica encontro com Mouzinho Morais e Gilha
10h30	INDE encontro com Miguel Buendia e Constanica ..
14h30	Embaixada Suéca: encontro com Anne Stokbard
15h30	LAM para organizar as viagens a Beira
16h30	Reunião do Grupo com ex-Alunos do ISP
18h30	Reunião com um grupo do Doutorado Mocambicanos

3/8 (sabado)

12h00	Reunião com o Alberto (1 hora)
18h30	Encontro com Zeferino Martins Vice Ministro e ex-Directo do IKNDE (1 1/2 hora)

4/8 (domingo)

10h30 Partida para Beira

14h00 Chegada na Beira

5/8 (segunda feira)

Participação na sessão da supervisão do BEA

Encontro com a Direção Provincial do Sofala

Visita na Escola Primária

Encontro preliminar com o LEMEP

6/8 (terça feira)

08h30 Encontro com o Luis da Bila (Director
da Programma da Licenciatura do ISP)

Encontro de Feedback com Adelino da Cruzs

Encontro de Feedback com Mouzinho Morais

Visita nas Escolas Primárias

Encontro com a Direcção Provincial

14h30 Encontro com o Grupo dos Candidatos pelo Mestrado

7/8 (quarta feira)

08h30 Reunião com o Ministro (Exmo Arnaldo
Navatho) Secretaria Geral (Adelino da
Cruz) Contraparte (Alberto A e Filipe
Alimo)

16h00 Embaixada Suéca: encontro com Anne
Stokbard

18h00 Encontro com Zeferino Martins Vice
Ministro e ex-Directo do INDE (1 1/2
hora)

9/8 (quinta feira)

16h45 Partida pela Inglaterra

10/8 (sexta feira)

11h00 Chegada em Londres

ANEXO B

ITINERÁRIOS

Calendário de visitas do Dr Flavell

7-9-1996	22.00	Saída de London Heathrow
8-9-1996	14.15 17.00- 18.30	Chegada a Maputo Reunião com Adalberto Alberto
9-9-1996	09.00 14.00- 16.00 16.00- 17.00	Visita inicial à Embaixada Sueca Reunião com Johan Norbeck, Augusto Amaral e Guilhermina Macabe do BEA Reunião com Bernard Everett, High Commissioner Britânico
10-9-1996	8.30- 9.30 9.30- 12.00 12.00- 14.00	Reunião com Doutor Buendia Gomez, diretor do INDE Trabalho com grupo linguístico de Portugêses Almoço de trabalho com Carol Benson, Consultora de avaliação bilingue
11-9-1996	10.00- 12.30 12.30- 14.00 14.00- 16.00 19.30	Observação de aula da professora Stela no BEA em Matola Almoço com professores e alunos do curso BEA Reunião de feedback com o grupo inteiro do BEA, e entrevista com cinco indivíduos Jantar com Paul Woods, diretor do British Council
12-9-1996	8.15- 9.30 10.00- 12.00 12.00- 13.00 13.00- 14.30 16.00- 18.00	Reunião com Anna Graham do ASDI, na Embaixada Suéca Reunião com o grupo de Ciências Naturais do INDE (Oleg Popov, Mariano Jasso, Francisco Januário, Salvador Matavele) Assistência no Seminário de Línguas no Ensino Almoço de trabalho com Carol Benson Reunião com Johan Norbeck e Augusta Amaral do BEA

13-9-1996	09.00-	Reunião com Anna Grahm do ASDI, na Embaixada Suéca
	10.15	
	14.00-	Reunião com Doutor Moraes, Diretor da Faculdade da
	15.30	Educação da UP, e com Gulhermina Macabe
	16.00-	Reunião com Felipe Alimo, funcionário do departamento de
	17.00	Assessoria aos doadores, no Ministério da Educação
	21.00-	Reunião com Adalberto Alberto
	22.30	
14-9-1996	18.00-	Discussão com Carol Benson e Oleg Popov
	19.30	
	21.30-	Reunião com Adalberto Alberto
	22.30	
15-9-1996	14.20	Saída de Moçambique
17-9-1996	9.50	Chegada em London Heathrow

As visitas foram arranjadas e normalmente acompanhadas por Adalberto Alberto.

Houveram tentativas de se marcarem outras reuniões; com o Ministro da Educação, com a UP, com participantes dos cursos, etc. mas houveram dificuldades tais como uma exposição do Centenário de Piaget na UP e um seminário no Ministério.

Sida Evaluations - 1997

- 97/1 Swedish Consultancy Trust Funds with the African Development Bank. Karlis Goppers, Sven Öhlund
Department for Infrastructure and Economic Cooperation
- 97/2 Programa de Vivienda Social de FUPROVI, Costa Rica. Lillemor Andersson-Brolin, Bauricio Silva
Department for Infrastructure and Economic Cooperation
- 97/3 Sida's Assistance to the Environment Protection Training and Research Institute, EPTRI, India. Bo Lundberg, Bo Carlsson, K P Nyati
Department for Natural Resources and the Environment
- 97/4 Environment & Land Management Sector Activities, ELMS 1991-1995, Southern African Development Community, SADC. J Erikson, M Douglas, J Chileshe
Department for Natural Resources and the Environment
- 97/5 Labour Construction Unit, LCU - Lesotho, 1977-1996. David Stiedl
Department for Infrastructure and Economic Cooperation
- 97/6 Sida's Support to the Start East Programme. Cecilia Karlstedt, Sven Hilding, Piotr Gryko
Department for Central and Eastern Europe
- 97/7 Sida's Cultural Support to Namibia, 1991-1996. Dorian Haarhoff
Department for Democracy and Social Development
- 97/8 Sida-SAREC's Support to the International Centre for Theoretical Physics. Olle Edqvist, John S Nkoma
Department for Research Cooperation, SAREC
- 97/9 Sida Support to Dissemination Division at Instituto Nacional de Biodiversidad, INBio, Costa Rica. Bjorn Hansson
Department for Natural Resources and the Environment
- 97/10 Swedens Support to Mayibuye Centre, University of Western Cape, South Africa. Inger A Heldal, Jenny Hoffmann
Department for Democracy and Social Development
- 97/11 Sida's Support to the Centre for Science and Environment, SCE, India. Leif E Christoffersen, Nigel Cross, Rajeshwar Dayal
Department for Natural Resources and the Environment
- 97/12 HESAWA, Health through Sanitation and Water. Sida-supported Programme in Tanzania. Jo Smet, Kathleen Shordt, Pauline Ikumi, Patrick Nginya.
Department for Natural Resources and the Environment
- 97/13 The Advancement of Librarianship in the Third World (ALP). A Core Programme of the International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). Leo Kenny
Department for Democracy and Social Development
- 97/14 Natural Science Research in Zimbabwe. An Evaluation of SAREC support for research capacity building. Erik W Thulstrup, Daniel Jagner, Peter N Campbell.
Department for Research Cooperation, SAREC
- 97/15 Sida Support to Dinageca in Mozambique. Sue Nichols, Clarissa Fourie, Margarita Mejias
Department for Natural Resources and the Environment
- 97/16 Swedish Support to the Education Sector in Sri Lanka. Ulf Metzger, Tuija Stenbäck, Kusum Athukorala
Department for Democracy and Social Development

- 97/17 PAHAL Project, Rajasthan, India. Participatory Approach to Human and Land Resource Development. P Bharati, M E S Flint, M K Shah, T F Shaxson
Department for Natural Resources and the Environment
- 97/18 AMS and Amu Technical Assistance Projects in the Russian Federation 1994-1996. AMS-the Swedish Labour Market Board, Amu - the Swedish State owned vocational training institute. Susanne Oxenstierna, Gunnar Pihlgren
Department for Central and Eastern Europe
- 97/19 Mapping for Economic Development. Sida-supported satellite imagery and computerized cadastral support systems in the Phillipines. Karlis Goppers
Department for Infrastructure and Economic Cooperation
- 97/20 AMS and Amu Technical Assistance projects in Poland 1994-1995. AMS - the Swedish Labour Market Board, Amu - the Swedish State owned vocational training institute. Sussanne Oxenstierna, Irene Lundberg, Henrik Huitfeldt
Department for Central and Eastern Europe
- 97/21 Unicef's Child Rights Programmes in Latin America. Benno Glauser, Eva Lithman, Riccardo Lucchini
Department for Latin America
- 97/22 TANDEM Project with the FOLK DEVELOPMENT COLLEGES in Tanzania, 1990 - 1996. Alan Rogers, Alan Chadwick and K Leni Oglesby
Department for Democracy and Social Development
- 97/23 Development Cooperation between Guinea-Bissau and Sweden. Macroeconomic development, structural reform and project performance. Stefan Sjölund
Department for Africa
- 97/24 Swedish Suport to Tanzania's Power Section. Elon Dahlström, Melinda Cuellar, Hans Peterson
Department for Infrastructure and Economic Cooperation
- 97/25 Swedish Contribution to the Konkan Railway Construction Project in India. Karlis Goppers
Department for Infrastructure and Economic Cooperation
- 97/26 Servicio Universitario Mundial (WUS) en América Latina. Programa de becas para refugiados. Lennart Peck, Carlos M Vilas
Department for Latin America
- 97/27 The Swedish Committee for Afghanistan. A joint EC - Sida evaluation of the health and education sector programmes. Jean Pierre Luxen, Kajsa Pehrsson, Kjell Öström
Department for Cooperation with Non-Governmental Organisations and Humanitarian Assistance
- 97/28 Swedish Support for Gender Equality in Chile. Mary Ellsberg, Anki Sundelin
Department for Latin America
- 97/29 Programa de Cooperación Sueca para Apoyo a la Igualdad de Género en Chile. Mary Ellsberg, Anki Sundelin
Deptment for Latin America

Sida Evaluations may be ordered from:

Biståndsforum, Sida
S-105 25 Stockholm
Phone: (+46) 8 698 5722
Fax: (+46) 8 698 5638

A complete backlist of earlier evaluation reports may be ordered from;

Sida, UTV, S-105 25 Stockholm
Phone: (+46) 8 698 5133
Fax: (+46) 8 698 5610



SWEDISH INTERNATIONAL DEVELOPMENT COOPERATION AGENCY

S-105 25 Stockholm, Sweden

Tel: +46 (0)8-698 50 00. Fax: +46 (0)8-20 88 64

Telegram: sida stockholm. Postgiro: 1 56 34-9

E-mail: info@sida.se. Homepage: <http://www.sida.se>